Schule und Arbeit.

I. Wie erzieht die Schule zur Arbeitsfreudigkeit?
II. Gegen den Handfertigkeitsunterricht in den Schulen.

Von

Friedr. Schaefer,
Lehrer in Frankfurt am Main.

Leipzig Frankfurt a/M.
Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer)
Verlag.

Schule und Arbeit.

I. Wie erzieht die Schule zur Arbeitsfreudigkeit?
II. Gegen den Handfertigkeitsunterricht in den Schulen.

Von

Friedr. Schaefer,
Lehrer in Frankfurt am Main.

Leipzig **Frankfurt a/M.**
Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer)
Verlag.

Druck der Kgl. Universitätsdruckerei von H. Stürtz in Würzburg.

Vorbemerkung.

Die erste der beiden vorliegenden Abhandlungen ist infolge eines Preisausschreibens der Königlichen Regierung zu Wiesbaden für die Seebode-Stiftung im Vorsommer 1896 verfaßt worden und hat damals den zweiten Preis erhalten. Daß sie jetzt mit der folgenden Abhandlung zusammen dem pädagogischen Publikum dargeboten wird, mag ihr Inhalt dem genauer prüfenden Auge rechtfertigen.

D. V.

I.

Wie erzieht die Schule zur Arbeitsfreudigkeit?

Gekrönte Preisschrift.

Motto: Der nennt die Arbeit Glück, der um der Arbeit willen
Den Lohn der Arbeit ganz vergaß.
Frida Schanz.

Einleitung.

Die Weisen aller Zeiten sind darüber einig gewesen, daß die Arbeit, wenn auch nicht die ausschließliche Lebensaufgabe des Menschen, so doch die seiner würdigste Beschäftigung ist und die zweckmäßigste Ausfüllung seiner Lebenszeit ermöglicht. Die Arbeit ist ihm als Schleifstein für seine Kräfte, zur Veredelung seines Gemütes und zur Hebung seiner Sittlichkeit verordnet. Arbeit entreißt außerdem dem Boden seine Schätze und macht das kalte, herzlose Kapital der Gesamtmenschheit dienstbar. Sie erzeugt die Werte, welche allen zu gute kommen. Somit stellt der Mensch durch die Arbeit sich auch in den Dienst des Ganzen.

Thatsächlich ist unser heutiger Kulturzustand das Resultat der Arbeit vieler Geschlechter und kann auch nur durch ausdauernde Arbeit auf seiner Höhe erhalten werden. Ferner besteht wohl kein Zweifel darüber, daß mit der steigenden Kultur die Ansprüche an die Arbeitsfähigkeit aller Volksgenossen von jeher immer größer geworden sind und auch künftig von Geschlecht zu Geschlecht höher werden müssen. Es ist aber im Wesen des Menschen tief begründet, daß die Fähigkeit zu einer Sache außerordentlich beeinflußt wird von der Lust und Liebe zu ihr. Darum ist der Fortschritt der kultivierten Menschheit ganz besonders an die Arbeitsfreudigkeit der kommenden Geschlechter geknüpft.

Leider jedoch haben heutzutage mächtige Zeitströmungen ausgedehnten Volksschichten die Arbeit verleidet und die Gemüter dadurch vergiftet, daß sie der urteilslosen Menge als höheres und erstrebenswerteres Ziel unbeschränkten Lebensgenuß vorgaukeln. Die unbefriedigte und niemals zu sättigende Begierde nach Genuß hat dann den Pessimismus geboren, der die Erde für ein Jammerthal erklärt und folgerichtig die Arbeit als größtes Übel des Daseins ansehen lehrt.

So wurde der Sinn für den hohen Wert der Arbeit abgestumpft, und der Mut zur Arbeit wurde an der Wurzel getroffen. Viele unserer Volksgenossen machen gar nicht mehr die Erfahrung, daß die Arbeit einen unschätzbaren inneren Lohn hat, indem aus rechter Arbeit ein

bedeutender Kraftzuwachs und gesteigerte Entschlußfähigkeit, dazu innere Sicherheit und Selbständigkeit hervorgehen. Viele haben keinen Sinn mehr dafür, daß lebhaftes Verständnis und Feinfühligkeit für die Leistungen anderer und damit auch Milde und Nachsicht gegen die Schwächen und Fehler der Mitmenschen geradezu dadurch gezeitigt werden, daß man sich stets selbst gewissenhafter Arbeit befleißigt.

Besonders in den mit irdischen Gütern übersättigten Kreisen unseres Volkes sowie in den Schichten der Gesellschaft, welche vorzugsweise den niederen und mechanischen Arbeiten ihre Kräfte widmen müssen, die an und für sich leicht eine abstumpfende und jeden höheren Schwung unterdrückende Wirkung ausüben, fehlt heutzutage häufig der Sinn für den inneren Segen der Arbeit und damit der Boden, aus welchem allein die rechte Arbeitsfreudigkeit hervorsprießen kann. Während es aber für das Allgemeinwohl, genauer besehen, nur wenig ausmacht, wenn ein Teil der wenig zahlreichen Bestsituierten moralisch und auch physisch degeneriert und schließlich untergeht, so ist es für die Gesamtheit von höchster Bedeutung, daß die unteren aufstrebenden Volksschichten von solcher Fäulnis bewahrt, oder wenn sie schon angegriffen sein sollten, wieder befreit werden. Darum ist es gerade für die Volksschule von Bedeutung, daß sie in ihren Zöglingen die rechte Arbeitsfreudigkeit weckt. Sie wirkt so auch im Sinne der bedeutendsten sittlichenden Macht, des Christentums, das alle Arbeit adelt, indem es sie von der Vorsehung verordnet und als Gottesdienst ansehen lehrt.

So sehen wir uns vor die Frage gestellt: Wie erzieht die Schule, besonders die Volksschule, zur Arbeitsfreudigkeit? Wir wollen versuchen, auf diese Frage die rechte Antwort zu finden, indem wir uns über das Wesen und die Entwickelung dieser Tugend klar zu werden suchen und die gewonnene Ansicht dann auf die Bethätigung und Veranstaltungen der Schule anwenden.

I.

Theoretische Festsetzungen.

Wer arbeitet, will wirken. Arbeit ist Bethätigung für ernste Zwecke. Der Arbeitsfreudige ist bei der Arbeit froh, d. h. von Wohlgefühlen bewegt. Wie jede Lust, so bedingt auch die Arbeitsfreudigkeit

eine Steigerung des Lebensgefühls, die Hindernisse und Schwierigkeiten überwinden hilft, welche sich der Bethätigung etwa entgegenstellen. Somit besteht die Arbeitsfreudigkeit in der Fähigkeit und Gewöhnung, sich jeder auf ernste Zwecke gerichteten Thätigkeit unverdrossen und in gehobener Stimmung widmen zu können, möge dieselbe auch anstrengend und ermüdend sein.

Jede Arbeit setzt zunächst einen Zustand der Wirkungsfähigkeit voraus und daneben eine gewisse Disposition zur Bethätigung. Jenen pflegt man als Kraft, diese als Trieb zu bezeichnen. Dem Kraftlosen fehlt die Fähigkeit, dem Trieblosen der Anstoß zur Bethätigung; und ohne entsprechende Kraft und genügenden Trieb mangelt die Arbeitsfreudigkeit.

Die Wurzeln von Kraft und Trieb sind so tief eingesenkt in den unbewußten Grund unseres Daseins, daß sie wohl niemals ganz aufgedeckt werden dürften; und was die Wissenschaft bis jetzt davon erkannt hat, ist so lückenhaft, daß es zur Begründung der hier zu entwickelnden Anschauungen nicht ausreichen möchte.

Darum beschränken wir uns darauf, nur die enge Beziehung hervorzuheben, welche zwischen Kraft und Bethätigung besteht. Der Muskel verkommt, das Nervengewebe verödet, wenn sie nicht gebraucht werden. Selbst in solchen Gebieten, wo wir uns für das Laienauge ganz passiv verhalten, wie bei den Sinneswahrnehmungen, liegt immer ein meistens unbewußt bleibendes, aber entscheidendes aktives Moment. Das Ohr spannt sein Trommelfell den erwarteten Eindrücken entgegen; das Auge paßt sich den Lichtreizen an. Gestalt und Ausdehnung der Gegenstände kommen uns lediglich infolge der Spannungs- und Lagegefühle der Augenmuskeln, oder der dem Tastsinn dienenden Muskeln zum Bewußtsein. Dieselbe Erscheinung zeigt sich auf dem rein geistigen Gebiete. Wie wir die Eindrücke der Außenwelt thätig nicht leidend empfangen, so verarbeiten wir sie auch selbstthätig zu höheren geistigen Gebilden. Es denkt nicht in uns; wir denken. Geistiges Leben ist nicht Erlebnis, sondern Thätigkeit. Nur wo Thätigkeit ist, kann sich Kraft entwickeln und so wieder gesteigerte Thätigkeit ermöglichen. Zwischen Kraft und Thätigkeit besteht ein ähnliches Verhältnis wie zwischen dem Magnet und dem Induktionsstrom in der Dynamomaschine: der Strom verstärkt den Magneten, und die erhöhte Wirkungsfähigkeit des Magneten steigert die Stromstärke, bis das Maximum der Leistungsfähigkeit erreicht ist.

Thätig sein, heißt leben; darum ist jede Steigerung unserer Kraft auch Steigerung unseres Lebensgefühls. Thätigkeit ist also etwas ganz

Naturgemäßes und lebhafte Freude an Bethätigung unser natürlicher Zustand; die normale Entwickelung des Menschen ist an sie geknüpft.

Daß diese Sätze richtig sind, kann uns ein Blick auf das Verhalten und die Entwickelung des kleinen Kindes lehren. Das hervorstechende Merkmal im Wesen des Kindes, seine körperliche und geistige Unruhe, seine rastlosen Bewegungen, seine Flüchtigkeit fallen uns nicht mehr auf, wenn wir wissen, daß sie für die körperliche und geistige Entwickelung des Kindes von unberechenbarem Einflusse sind. Diese unaufhörlich sich bewegenden Glieder, das Plappermündchen, das nicht stillstehen will, bringen den Körper und gerade seine feineren Muskeln nach und nach unter die Zucht des Geistes und bewirken dazu genügende Durchblutung aller Körperteile und dadurch ausreichende Ernährung und kräftiges Wachstum. Daneben sind sie die Quelle unzähliger Muskel- und Tastempfindungen, die für die Entwickelung des geistigen Lebens sicher ebenso wichtig sind, wie die Empfindungen der höheren Sinne. Endlich bewirkt diese Unruhe durch die sie begleitenden Wohlgefühle die Freude am Leben und den Mut zum Leben.

Auch auf geistigem Gebiete zeigt sich bei kleinen Kindern diese Bewegungsfreudigkeit. In solchen Köpfchen wechseln Gedanken, Stimmungen und Strebungen wie das Wetter im April. Die bereits erworbenen Vorstellungen gleiten unaufhörlich vor dem geistigen Auge des Kindes vorüber, immer in neuen Veränderungen und veränderter Reihenfolge. „Kinder sind kleine Morgenländer;" ihre Phantasie ist immer geschäftig. Mit Recht hat daher schon Waitz darauf aufmerksam gemacht, wie durch dieses Spielen mit den Gedanken in das geistige Leben Einheit kommt und Schwung, wie die hier erworbene Leichtigkeit und Gelenkigkeit des Gedankenverlaufes noch dem späteren Alter zu gute kommen.

Aber Wirkungsfähigkeit und Trieb wollen sich auch erhalten und erproben durch Bewirken; darum kommt nach und nach zu der seither geschilderten Bethätigung das bewußte Streben hinzu, sich Ziele zu setzen, sodaß jedem Kraftverbrauch fortan ein Zweck entspricht. Das jüngere Kind übt freilich vorerst noch an leichten Aufgaben seine Kraft und strebt nach nahen Zielen. Dabei bildet sich allmählich die Erfahrung heraus für die zu einer bestimmten körperlichen Thätigkeit notwendige Spannung der Muskeln und den zu einer bestimmten geistigen Leistung notwendigen Grad der Aufmerksamkeit. So kommt das Kind nach und nach zu dem Bewußtsein seiner Leistungsfähigkeit, zum Kraftgefühl, wie unsere Sprache, sich eng an den Ton der Empfindung anschmiegend, sagt. Zur Freude an der Bethätigung kommt nun die

Freude am Erfolg; es entwickelt sich nach und nach aus dem heiteren Spiele die ernste Arbeit. Doch will die Spielfreudigkeit des Kindes sehr häufig nicht zur Arbeitsfreudigkeit werden. Sicher ist noch ein sehr weiter Weg von jener zu dieser.

Wie eifrig sind kleinere Kinder dabei, sich auch bei entsprechenden Arbeiten der Erwachsenen zu beteiligen! Wie gern trägt das dreijährige Kind dem Vater die Hausschuhe, die Pfeife herbei, wenn er nach Hause kommt! Wie oft quält es die Mutter, bei den Arbeiten in Küche und Garten helfen zu dürfen! Wenn das Kind später erst einmal die Schule besucht, dann verschwindet diese Willigkeit sehr leicht, und es bedarf sorgsamer erzieherischen Maßnahmen, um sie zu erhalten. Man könnte geneigt sein, dem Einflusse der Schule diesen Umschwung zuzuschreiben; doch zeigt sich bei Kindern dieses Alters, die privatim zu Hause unterrichtet werden, dieselbe Erscheinung. Deshalb ist es gewiß richtiger, die Ursache dieser Veränderung in der natürlichen Entwickelung des Kindes zu suchen. Sehen wir näher zu!

Das kleine Kind folgt unmittelbar jedem Impulse, der es bewegt. Sein gesamtes geistiges Leben ist noch seinem Ursprung aus der Sinneswelt nahe; seine Vorstellungen sind Bilder, lebhaft und farbenprächtig, verklärt von aller Wärme der Empfindung und erfüllt von allem Zauber der sinnlichen Reize, durch welche sie erzeugt worden sind. Diese Bilder beherrschen das Bewußtsein des Kindes völlig, sodaß sie sein Handeln eindeutig bestimmen. Das Kind kann noch nicht und braucht noch nicht zu wählen zwischen gleichzeitig im Bewußtsein auftauchenden entgegengesetzten Antrieben.

Nach und nach schwillt aber die Menge dieser Vorstellungen so an, daß das Kind die Herrschaft über seinen geistigen Besitz verlieren müßte, wenn diese Welt der Bilder sich nicht durch Assoziation zu Begriffen verdichtete. Nur sehr allmählich freilich vollzieht sich diese Umwandlung. Selbst als Erwachsene denken wir noch gewöhnlich in Bildern allerdings mit dem Unterschied, daß dann eine festgefügte Begriffswelt durch die Sprache den Bildern Halt und Kurswert giebt. Nur wenn strenge Anforderungen an unser Denken gestellt werden, sollen die luftigen Schemen der Bilder gänzlich den Begriffen weichen. Der Beginn der Schulpflicht ist mit Recht auf den Zeitpunkt verlegt worden, wo der besprochene Umschwung in der geistigen Entwickelung gerade im besten Fluß ist. Dieser Zeitabschnitt ist darum nicht nur für das Denken des Kindes, sondern auch für sein Handeln von großer Bedeutung und große Achtsamkeit ist nötig, daß nicht über der Entwickelung der Denkkraft die Fähigkeit und Neigung zu handeln ver-

kümmert; denn die heutige Kultur kann hochgesteigerter Denkkraft nun einmal nicht entbehren.

Verfolgen wir die natürliche Entwickelung des kindlichen Geistes weiter! Die Begriffe sind umfassend; sie haben nach allen Seiten hin Verbindung und ermöglichen deshalb jederzeit, selbst gegensätzliche Vorstellungen gleichzeitig in das Bewußtsein zu bringen. So wird das Kind geistig unabhängig von den stets wechselnden äußeren Anregungen und inneren Impulsen. Daneben wird in den Begriffen dem Kinde auch die Abhängigkeit der Dinge von einander bewußt. Es erkennt das Verhältnis von Grund und Folge, Ursache und Wirkung und lernt auch die Beziehungen kennen, welche zwischen den Außendingen und ihm selbst, seinem Wohl und Wehe bestehen. Dadurch entwickelt sich sein Wille; es lernt Anstrengung und Erfolg gegeneinander abwägen. So kommt in das Handeln des Kindes die Zielbewußtheit, aber auch der Zwiespalt, der die impulsive Thätigkeit mehr und mehr zurückdrängt und alles Thun verlangsamt.

Dazu kommt noch ein zweites. Je umfassender ein Begriff ist, desto weniger ist noch in ihm erhalten von dem körperlichen Behagen, von dem Feuer der Empfindung, von dem sinnlichen Leben überhaupt, das in den Bildern des kindlichen Geistes fortwirkte. Kalt und farblos, wie der Begriff ist, vermag derselbe aber natürlich auch kein lebhaftes Streben zu wecken. Gerade das sinnliche Moment in den Vorstellungen reizt ja zur That, weil dieselben dadurch den körperlichen Triebkräften nahe sind. Darum schwächt das Denken über die Dinge so oft und leicht das Handeln an und mit den Dingen. Die urwüchsige Thatkraft und die Freudigkeit im Thun erlahmen: der Mensch wird „von des Gedankens Blässe angekränkelt“.

Zweifellos liegen also im geistigen Fortschritt des sich entwickelnden Kindes Vorteile und Nachteile für die Ausbildung der Arbeitsfreudigkeit, und die Frage ist berechtigt, wie jene zu steigern, diese aber hintan zu halten sein möchten. Offenbar handelt es sich hierbei um den Gegensatz zwischen Wollen und Können. In verschiedener Weise kann dieser Gegensatz sich kundthun: der Mensch kann wollen und nicht können, oder können und nicht wollen. Im ersten Falle ist die Kraft den an sie gestellten Ansprüchen nicht gewachsen; es entstehen Unlustgefühle, die, falls sie häufig auftreten, alle Arbeitsfreudigkeit unterdrücken müssen. Sind aber die eigenen oder fremden Ansprüche an die Kraft des Kindes geringer als seinem Vermögen entspricht, so entsteht die Langeweile, die Wurzel vieler krankhaften Neigungen und häufig sogar die Ursache körperlichen und geistigen Verfalles. Jedenfalls sind

das die unglücklichsten Menschen, deren Wollen und Können nicht im Einklang steht. Das Kind davor zu bewahren ist Aufgabe der Willensbildung, die sich zunächst an die Intelligenz zu wenden hat.

Denn keinenfalls dürfen wir dem Gedanken Raum geben, die Intelligenz müsse, um die besprochene nachteilige Richtung in der Entwickelung des Kindes zu verhindern, möglichst beschränkt werden. Das würde einer Verkümmerung des gesamten geistigen Lebens gleichkommen, da alles, was von Gemütsbewegungen und Strebungen ins Bewußtsein tritt, an die Intelligenz gebunden ist. Dazu ist klare Einsicht bei der Entfaltung zielstrebiger Thätigkeit, bei der Beobachtung der äußeren Umstände, die auf das Handeln förderlich oder nachteilig einwirken können, und bei der Würdigung der inneren Schwierigkeiten, die ihm entgegenstehen, so wichtig, daß Erkenntnis schon die halbe That ist. Außerdem ermöglicht nur die Intelligenz dem Menschen, besonnen zu sein in allen Lagen des Lebens. Auch ist der Mensch um so erfinderischer und umsichtiger im Aufsuchen der Mittel und Wege zu einem Ziele, je gelenkiger sein Denken und je schärfer seine Unterscheidungsgabe sind. Darum muß bei der Entwickelung der Intelligenz die Durcharbeitung des Gedankenkreises stets als Hauptaufgabe angesehen werden. Non multa, sed multum! Nur langsam entwickelt sich so die Intelligenz aber nicht zum Schaden der Thatkraft und Arbeitsfreudigkeit. Denn die vielfache Verknüpfung der Begriffe untereinander und die Angliederung zahlreicher Vorstellungen an dieselben werden das ersetzen, was den Begriffen durch Abstreifen ihres sinnlichen Hintergrundes an Frische verloren gegangen ist.

So kommt auch die Gemütsbildung zu ihrem Rechte. Man darf eben niemals aus den Augen setzen, daß die ursprünglichsten und lebhaftesten Antriebe zur That im Gemüt wurzeln. Wohlgemut soll die Jugend sich bethätigen und lebhaften persönlichen Anteil an allem nehmen, was sie thut und treibt. Nach einem Wort unseres Dichterfürsten sollen die Kinder etwas von den Wilden an sich haben: sprudelnde, ungedämpfte Menschenkraft, warme Empfindung, Naivetät und ungekünsteltes Wesen. Darum ist es grundfalsch, bei der Erziehung die Affekte als ein Übel anzusehen und zu bekämpfen. Nur Trübsinn, Furcht und Verzagtheit sind schädlich, weil sie den Lebensmut heruntersetzen. Man suche daher die Affekte durch Ablenkung zu mildern und das Gemüt des Kindes durch zielbewußte Gewöhnung und Entwickelung der Einsicht in seine Macht zu bekommen. Hat man diesen Erfolg erzielt, so möge auch einmal ein Affekt sich austoben; er wirkt dann wie der Gewittersturm anregend und belebend. Jeder Versuch die

Affekte gänzlich zu unterdrücken wird schon um deswillen als ein gegen das innerste Leben des Zöglings gerichteter Eingriff empfunden, weil in den Affekten der Kern der Persönlichkeit gegen heftige äußere Eindrücke reagiert. So verbittert man die Jugend und macht sie stumpf und feig. Dann ist schwerer Schaden geschehen. Ein gebrochenes Bein heilt bald, gebrochener Mut fast niemals.

Intelligenz und Gemüt müssen also in innigem Gleichmaß entfaltet werden. Darum eilt der vernünftige Erzieher mit der Intelligenz nicht voraus. Nur wo das Bedürfnis nach begrifflicher Ausgestaltung des Gedankenkreises empfunden wird, lasse man sie eintreten und bemühe sich nur, solches Bedürfnis zu wecken. Auch halte man sich stets dem sinnlichen Hintergrund der Begriffswelt möglichst nahe, damit dem Denken des Kindes möglichst viel von der Wärme und Farbenpracht seiner kindlichen Bilderwelt erhalten bleibe. Hierin ist die Bedeutung des Ästhetischen für die kindliche Entwickelung begründet; so erklärt sich auch der erfrischende Einfluß der Poesie. Besondere Lebendigkeit wohnt außerdem allen Gefühlen inne, welche von dem Wahren, Schönen und Guten erregt werden. Darum pflege man alle Hochgefühle der Menschenseele und suche seine Zöglinge mit einem unverwüstlichen idealen Sinn auszustatten.

Von großer Bedeutung ist dabei sorgsame Überwachung der körperlichen Entwickelung; denn nur das gesunde Kind zeigt auch normale geistige Triebkräfte. Besonderer Wert kommt der allseitigen Ausbildung des Muskelsystems zu, indem dadurch die Tastempfindungen verfeinert werden. Doch ist die körperliche Erziehung Sache des Hauses und soll es auch bleiben. Die Schule kann nur durch bessere Gestaltung des Turnunterrichtes, der wieder natürlicher und volkstümlicher werden und aus den dumpfen, staubigen Turnhallen in die freie Luft hinaus verlegt werden muß, auf diesem Gebiete einigen Einfluß üben.

Um auch ernsteren Hindernissen gegenüber Ausdauer und Zähigkeit zu entwickeln, soll die Jugend mit stufenmäßiger Steigerung der Schwierigkeit an die Arbeit gewöhnt werden. Mit zunehmendem Alter und Kraftgefühl sind dem Kinde auch weitere Ziele zu strecken und schwierigere Aufgaben zuzumuten. Dabei ist von Bedeutung, daß die Kraft häufig bis zu den Grenzen der Leistungsfähigkeit angespannt wird. Wenn zeitweilig nach solchen größeren Ansprüchen die Disposition zur Bethätigung infolge der Ermüdung herabgesetzt ist, so hat das um deswillen keinen Nachteil, weil das Hochgefühl, am Ziele angelangt zu sein, die körperliche und seelische Depression überstrahlt und überdauert. Wie im Gebiete des Intellektes manches erst klar wird,

wenn man seinen Gegensatz entwickelt, so wird auch die Größe einer Kraftanspannung, deren wir fähig waren, uns erst recht bewußt im Gefühle der bewirkten Müdigkeit.

Noch eines! Bei allen Bemühungen um die Förderung seiner Zöglinge halte sich der Erzieher stets vor Augen, daß er dieselben naturgemäß sich nur entwickeln lassen kann gemäß „dem Gesetz, wonach sie angetreten". Das Kind ist eine Persönlichkeit so gut wie sein Erzieher und muß als solche geachtet werden, indem man ihm jede Bewegungs- und Entwickelungsfreiheit zugesteht, die sich mit dem Hineinwachsen in die Kulturgemeinschaft der Erwachsenen verträgt. Alle unnötigen Gängelbänder müssen beseitigt werden, auch soll niemals helfend eingegriffen werden, wo das Kind sich selber helfen kann. Nur auf diese Weise erzieht man zum Selbstvertrauen und macht den Zögling fähig zu freiem selbständigen Handeln.

Wirkt die Schule in dem hier vorgetragenen Sinne auf die Kinder ein, dann werden Lebenslust und Lebensmut nicht nur während der Jugendzeit aus den Augen strahlen, sondern auch in der harten Arbeit des erfahrenen Alters erhalten bleiben und selbst noch die beschauliche Ruhe des Greisenalters verklären. Eine so erzogene Jugend wird bei allen Aufgaben, die ihr gestellt werden, leicht herausfinden, worauf es ankommt, und die Wege zum Ziele überschauen. Der raschen Auffassung und dem schnellen Überblick werden ein entschlossener Anfang und ausdauernde energische Bethätigung folgen, die nicht eher nachläßt, bis das Ziel erreicht ist und mit Wohlgefühl auf die vollbrachte Leistung zurückgeschaut werden kann. So wird die Jugend lernen, in der That selbst ihren schönsten Lohn zu suchen; und das Wort der Dichterin wird auf sie Anwendung finden: „Der nennt die Arbeit Glück, der um der Arbeit willen den Lohn der Arbeit ganz vergaß."

II.

Praktische Darstellungen.

Die vorstehende Erörterung hat wohl zur Genüge gezeigt, daß bei der Erziehung zur Arbeitsfreudigkeit der Schule eine sehr wichtige Aufgabe zufällt. Ist sie es doch, welche die Kinder zuerst systematisch und methodisch zu geistiger Arbeit anleitet und anhält. Und gerade die

geistige Arbeit ist ganz besonders geeignet, ihnen das Bewußtsein ihrer Leistungsfähigkeit zu geben und das Gefühl der Freude an der Thätigkeit zu wecken.

Das Hauptmittel der Schule, dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist der Unterricht; aber ihr Wirkungsgebiet reicht weiter als dieser. Schon der alte Plutarch bemerkte, daß man die Sitten bessern müßte, wenn man die Intelligenz fördern wolle. Deshalb kann sich die Schule der Aufgabe nicht entschlagen, auch außer und neben dem Unterrichte erziehlich auf die Kinder einzuwirken. Dabei greift sie besonders durch die Schulaufgaben sogar in das Gebiet der häuslichen Beschäftigung ein. Außerdem beeinflußt das Schulleben auch absichtslos die Entwickelung der Zöglinge. Hier spielt zunächst das Gemeinschaftsleben der Kinderschar mit seinen vielfachen Anregungen und Ansprüchen eine Rolle. Dazu entwickeln sich infolge des häufigen Zusammenseins und der gemeinsamen Arbeit auch zwischen Schüler und Lehrer persönliche Beziehungen, die für das Denken und Handeln des Schülers von hoher Bedeutung sind.

Wollen wir daher an die Frage, wie die Jugend zur Arbeitsfreudigkeit zu erziehen sei, vom Gesichtswinkel der Schule herantreten, so müssen wir in das Auge fassen, was der Unterricht in dieser Beziehung zu leisten hat und wie die erziehliche Thätigkeit der Schule dabei mitwirkt. Außerdem ist darzustellen, wie die Entwickelung der Arbeitsfreudigkeit beeinflußt wird durch das Gemeinschaftsleben in der Schule und durch die Persönlichkeit des Lehrers.

a. Vom Einfluß des Unterrichts.

Der Unterricht gilt wohl überall als die wichtigste Arbeit der Schule, als der Mittelpunkt ihrer Thätigkeit. Darum treten wir zuerst der Frage nach seinem Einfluß auf die Arbeitsfreudigkeit der Jugend näher. Die Kinder sind so häufig faul, d. h. unlustig zur Arbeit, und träge, d. h. langsam und schwerfällig bei der Arbeit, weil sie den Ansprüchen, die gerade an sie gestellt werden, sich nicht gewachsen fühlen, sondern das Gefühl haben, als ständen sie vor einem steilen Abhang, den zu erklimmen ihnen die Kraft fehle. Außerdem sind sie oft nicht Herr des Stoffes und ihrer Gedanken darüber und fühlen sich unsicher in der Wahl der Mittel und Wege zum Ziele. Endlich sind sie häufig gar nicht gewöhnt worden, nach eigenen Gedanken zu handeln und sich selbständig zu bethätigen. Wie kann unter solchen Umständen Arbeitsfreudigkeit aufkommen? Soll also der Unterricht zur Arbeitsfreudigkeit

erziehen, so muß er zunächst bewirken, daß die kindliche Kraft stetig wächst; daneben hat er darauf zu achten, daß die Jugend zielstrebig beschäftigt und dabei möglichst selbständig gemacht wird.

Kraftbildend kann der Unterricht nur wirken, wenn er auf allen Stufen den thatsächlichen Kraftzustand der Jugend gebührend beachtet und überall den Gesetzen der Kraftsteigerung Rechnung trägt. Meistens versagt schon die Kraft mancher Kinder bei der Aufnahme neuer Unterrichtsstoffe. Darum ist die Schulung der Sinne nirgends aus den Augen zu setzen. Selbstverständlich soll dieselbe nicht durch gesonderte Übungen und Veranstaltungen erzielt werden; je natürlicher sich das alles macht, desto besser. Vielmehr ist es allein natürlich, daß sie auf allen Stufen bei der anschaulichen Darbietung des Stoffes erstrebt wird. Die Forderung, der Unterricht müsse anschaulich sein, wird ja allgemein als richtig anerkannt; aber bei ihrer Beachtung im einzelnen hapert es noch sehr. Und jeder Lehrer, der wirklich einmal Ernst damit gemacht hat, weiß, wie oft sich ihrer thatsächlichen Durchführung in der Praxis schier unübersteigliche Hindernisse entgegenstellen.

Neben der Schulung der Sinneskräfte läuft beim Unterricht die Schulung des Verstandes her, zunächst schon um jener willen. Wir bemächtigen uns des Neuen ja doch nur insoweit, als bereits in uns Angelegtes demselben entgegenkommt. Die Ergiebigkeit unserer Sinneswahrnehmungen für unser geistiges Leben hängt größtenteils von unserer Apperzeptionsfähigkeit ab. Außerdem verknüpft die begriffliche Durcharbeitung des Lehrstoffes den gesamten geistigen Besitz und gestaltet ihn zu einer organischen Einheit. Nur wer seine Kenntnisse durchdenken lernt, wird Herr derselben. Geistige Beweglichkeit und Bewegungsfähigkeit bekommt nur, wer sich recht viel geistige Bewegung macht. Darum sorge man im kindlichen Gedankenkreis für möglichst allseitigen Anschluß, ziehe an jedem Punkte des Unterrichtes alles Verwandte desselben Faches heran und lasse keine Beziehung des Neuen zu früher Gelerntem unbeachtet und unbenutzt. Zweifellos mutet ein solcher Unterricht dem Lehrer, aber auch den Schülern energische Anstrengungen zu; darum hüte man sich wohl, durch seine Verfahrungsweise die Kräfte der schwächeren Schüler zu überspannen. Sonst möchte die beabsichtigte Wirkung, Steigerung der kindlichen Kraft, ausbleiben oder gar in ihr Gegenteil verkehrt werden.

Schon bei der anschaulichen Darbietung gebe man extensiv und intensiv nicht zu viel. Zu lebhafte Eindrücke überreizen, und Sinnesempfindungen, die zu massenhaft dargeboten werden, kann das Kind nicht bewältigen. Man suche durch aufmerksamste Beobachtung dahinter

zu kommen, welche Einzelmomente der Anschauungen für die Entwickelung der rein geistigen Vorstellungsgebilde am wirksamsten und notwendigsten sind. Auch bei der begrifflichen Durcharbeitung des Stoffes verfahre man mit Maßen. Eile mit Weile! Wie die körperliche Verdauung ihre Zeit haben muß, so auch die geistige. Dieser Einsicht gemäß soll man schon mit Rücksicht auf die schwächeren Schüler handeln. Sehr häufig sind gerade die gescheiteren Lehrer geneigt, die begriffliche Durcharbeitung möglichst exakt und rasch zum Abschluß zu bringen. Dadurch gestaltet sich das ganze Verfahren zu hoch und zu abstrakt. Hierbei muß besonders auch die Verfrühung getadelt werden, welche den Kindern Stoffe darbietet und Begriffe nahezubringen sucht, für welche dieselben noch gar nicht reif sind, also auch kein Interesse haben können. Diesen Fehler begeht man häufig beim Religionsunterricht und bei der Behandlung von Sprachstücken, wo schon auf der Unterstufe Dinge herangezogen zu werden pflegen, die genau besehen erst auf die Oberstufe gehörten. Noch mehr wird aber in dieser Beziehung in den Realien gesündigt. Man denke nur an die nur selten beanstandeten Forderungen eines pragmatischen Geschichtsunterrichtes, vergleichender Geographie, der Entwickelungsgesetze der organischen Welt und der Bildungsgeschichte der Erde! Darf man sich angesichts solcher Forderungen darüber wundern, daß jetzt von einigen sogar Unterricht in der Haus- und Volkswirtschaft, sowie in der Verfassungskunde für die Volksschüler verlangt wird? Nur ganz rudimentär gehören alle diese Dinge in den Gedankenkreis der volksschulpflichtigen Jugend. Was darüber gesagt wird, und sei es noch so eindringlich und erbaulich, ist nichts als „Maulbrauchen“, wie bekanntlich Pestalozzi in seiner derben Schweizerart das Reden über unverstandene Dinge drastisch bezeichnet hat. Noch heute hat seine Meinung Geltung, daß solch hohles Gerede das Hauptübel der Zeit sei. Im Geiste der Schulkinder kann alles das nur als niederdrückender, unfruchtbarer Ballast wirken, der die Gedanken dem realen Leben entfremdet, den Blick für die Wirklichkeit abstumpft und die Menschen unpraktisch macht. Man erzieht so ein zwar leicht aufnehmendes, aber urteilsloses und thatenarmes Geschlecht, das durch eigene geistige Arbeit sich nicht zu fördern vermag, sondern glücklich ist, wenn es die Brosamen aufschnappen kann, die von der „Herren“ Tische fallen. An diesem Punkte müssen die Finger immer wieder auf eine schlimme Wunde in unserm Volksbildungswesen gelegt werden; heilen wird dieselbe erst können, wenn einmal mehr Licht in den Köpfen derer sein wird, die in erster Linie berufen sind, dem Volke ein Licht aufzustecken.

In gleicher Weise wirken noch einige andere Gepflogenheiten niederdrückend auf das geistige Leben des Kindes, die theoretisch längst überwunden sind, aber in der Praxis nicht sterben können. Besonders denken wir hierbei an das übertriebene Memorieren und das stete Präsenthalten der wörtlich eingeprägten Stoffe. Im Anschluß daran müssen auch die immer wiederkehrenden leeren Wiederholungen erwähnt werden, die lediglich in einem mechanischen Abfragen des Stoffes bestehen. Jeremias Gotthelf nennt dieses eine wahre Seelenmörderei — mit Recht. Aller Drill ist auf geistigem Gebiete vom Übel, was von dem körperlichen Drill nicht unbedingt gilt. In diesem liegt eine eigenartige Zucht, die auch, wenn dabei maßvoll verfahren wird, für die geistige Entwickelung Bedeutung gewinnen kann.

Die thatsächlich vorhandene Arbeitskraft der Kinder erfordert, wenn sie nicht überspannt werden soll, auch manche rein äußerliche Rücksichtsnahme. Die Lektionen dürfen nicht zu lang sein und auch bei größern Kindern unter keinen Umständen länger als dreiviertel Stunden dauern. Nach jeder Lektion sind Pausen anzuordnen, die, wenn irgend möglich, ruhend in der freien Luft verbracht werden sollten. Keinesfalls sollten mehr als vier unterrichtliche Lektionen hinter einander gehalten werden; auch dürfte der Nachmittagsunterricht nicht früher als drei Stunden nach der Mahlzeit beginnen. Dazu ist stets für Abwechselung zu sorgen; leichtere und schwierigere Fächer wechseln ab. Auch in den einzelnen Lektionen lasse man möglichst Abwechselung in der Beschäftigung eintreten. Anschauen und Denken, mündliche und schriftliche Darstellung sollen in kürzeren Zeiträumen einander ablösen. Selbst in Lehrform und Lehrton ist öfterer Wechsel erwünscht.

In der dargestellten Weise nur entwickelt der Unterricht die Kraft der Kinder in naturgemäßer Weise und regt dieselben zu freudiger Mitarbeit an der eigenen Ausbildung an. Um aber auch die Schüler zu lehren, sich bestimmte Ziele zu setzen, muß der Unterricht selbst zielstrebig sein. Wenn dieser Forderung Genüge geschieht, wird die Lehrstunde erst recht zur Arbeitsstunde.

Es ist einer der fruchtbarsten Gedanken Herbarts und seiner Schule, daß sie jede Lektion mit einer Zielangabe beginnen lassen. Dadurch kommt von vornherein Zug in die Sache. Der Lehrer ist gezwungen, alles unklare, ziellose Gerede über den vorliegenden Gegenstand zu meiden. Möchten doch sonst selbst die schwächeren Schüler zu dem Glauben kommen, er habe sich schlecht vorbereitet. Nur darf den kleineren Schülern in dieser Beziehung nicht zu viel zugemutet werden; ihnen zerlegt man den Stoff in kleinere Abschnitte mit näheren Zielen.

Indem bei der unterrichtlichen Unterredung den Kindern jeder Schritt als wohlberechnete und notwendige Annäherung an ein voraus bestimmtes Ziel zum Bewußtsein kommt, wird zunächst ihre Aufmerksamkeit in besonderem Maße gefesselt; es prägt sich alles fester und tiefer ein. Freilich gehört dann auch dazu, daß an jedem geeigneten Punkte halt gemacht und der zurückgelegte Weg rückschauend überblickt wird. Dadurch weckt man in den Schülern das Gefühl sicher bemessenen Fortschreitens, aus dem naturgemäß das Vertrauen in die Leitung des Lehrers entspringt. In ähnlicher Weise sollen von geeigneten Punkten aus die Blicke der Kinder auf das Kommende gerichtet werden. Solche Vorausblicke auf die einzuschlagenden Wege zum Ziel und die Mittel, welche zur Erreichung des gerade vorliegenden unterrichtlichen Zweckes vielleicht geeignet sind, spannen die Kräfte der Kinder zu den höchsten Leistungen an.

Schon bei der anschaulichen Vorführung des Stoffes soll der Unterricht zielstrebig sein. Man lehre die Teilanschauungen scheiden in solche, welche in Rücksicht auf das Ziel der Unterredung wichtig sind, und in solche, die dafür keine Bedeutung haben. Dabei achte man streng darauf, daß jene von allen Schülern mit größter Genauigkeit gemacht werden, während diese eine geringere Würdigung und Beachtung erfahren.

Auch für die Stufe der begrifflichen Durcharbeitung und sprachlichen Darstellung hat das Gesagte Bedeutung. Bei allen bezüglichen Entwickelungen werden den Kindern die einzelnen Momente in sauberer Reihenfolge und nach ihrer Wichtigkeit geordnet vor die Augen gestellt. Ebenso wird bei der Gewinnung des richtigen sprachlichen Ausdruckes verfahren. Jedes unnütze Wort wird als solches aufgezeigt und meiden gelehrt; schiefe, mehrdeutige und falsche Ausdrücke werden beseitigt, nachdem ihre Mängel aufgedeckt sind; alles wird auf den genauesten, kürzesten Ausdruck gebracht. In ihrem Werde- und Mauserungsprozeß sollen die Gedanken erfaßt werden; denn sie sind wie die chemischen Elemente am wirksamsten und verbindungsfähigsten in „statu nascendi“. Auf diese Weise lehrt man auch die Kinder sprechen und sichert sich damit das beste Mittel, dahinterzukommen, ob die gewollten Anschauungen und begrifflichen Erkenntnisse in genügender Weise zustande gekommen sind. Gewandtheit und Schneidigkeit des sprachlichen Ausdrucks müssen eben an jedem neuen Stoffe erprobt und geschliffen werden. So gestaltet sich der Unterricht auf den Stufen des Anschauens und Denkens zielstrebig; und es ist jetzt noch darzustellen, wie er es auch auf der Stufe der Anwendung wird.

Hier handelt es sich darum, die Gedanken durch Verknüpfung mit den Aufgaben des Lebens und durch Messen an ihnen lebendig zu machen. Alles, was gelehrt wird, muß sich praktisch wertvoll und verwendungsfähig erweisen. Zu dem Ende muß jeder neue Stoff sofort auf die äußere und innere Erfahrung des Schülers, auf seine Bedürfnisse und Bethätigungen angewandt werden. Die Kinder sollen auch bei jeder Gelegenheit messend und wägend und sonst hantierend sich mit den Objekten beschäftigen. So setzt man die Bedeutung der Stoffe für den persönlichen Erfahrungskreis der Schüler ins rechte Licht. Die unfruchtbaren Seiten, welche füglich jeder Unterrichtsstoff darbietet, übergehe man geflissentlich, selbst wenn sie für die theoretische Schulung sehr wohl benutzt werden könnten, damit die Blicke der Jugend möglichst auf das Praktische gerichtet bleiben. Natürlich hat auch die Auswahl des Stoffes diesen Gesichtspunkten Rechnung zu tragen. Man bevorzuge solche Stoffe, welche dem Lehrer Gelegenheit geben, bis in die kleinsten Details der praktischen Verwendung, ja bis zu den Handwerksvorteilen vorzudringen, ohne daß ihnen Zwang angethan wird. So wird der Unterricht gleichmäßig für die Geistesbildung und für das Leben fruchtbar.

Die bewußte Zielstrebigkeit des Unterrichts ist vielleicht die wichtigste Voraussetzung für die charakteristische Eigenschaft desselben, welche man als Frische zu bezeichnen pflegt. Solcher Unterricht öffnet nicht nur die Sinne und Köpfe der Schüler, sondern auch ihre Herzen und ist mehr als eine vom Lehrer dargebotene Veranstaltung, der sie mit Interesse beiwohnen, nämlich das Erlebnis eigenen Thuns und eigener Bemühung, in dem ihre Persönlichkeit ganz aufgeht.

Deshalb fördert der zielstrebige Unterricht auch die Selbständigkeit und Selbstthätigkeit der Schüler, was die wichtigste Forderung an jeden Unterricht ist. Wie man alle leibliche Nahrung selbst aufnehmen und selbst verdauen muß, wenn man Nutzen davon haben will, so müssen die Kinder auch auf geistigem Gebiete selbst suchen, selbst denken, selbst fürsorgen lernen. Es ist für die Thatkraft und Arbeitsfreudigkeit von der größten Bedeutung, daß das Kind seinen gesamten geistigen Besitz als Frucht eigener Arbeit und Bemühung ansehen lernt.

Auch das gilt wieder zunächst von der Stufe der Anschauung. Hier lasse man die Jugend sich immerhin manchmal Flüchtigkeiten zu schulden kommen. Dadurch bekommt man Gelegenheit, nachzuweisen, daß manches Übersehene für die Auffassung des Gegenstandes wichtig ist, während anderes, das auf die Kinder lebhaften Eindruck macht, für den gerade vorliegenden Zweck unbrauchbar ist. So lernt die Jugend

an den eigenen Fehlern und Mißgriffen sich unter die Zucht des Objektes stellen. Das ist nicht nur für die persönliche Schulung von Bedeutung.

In ähnlicher Weise sollen die Schüler bei der Entwickelung der Begriffe und bei der Festsetzung des sprachlichen Ausdrucks dafür selbstthätig sein. Sie mögen Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten selbst aufsuchen, Ursachen und Wirkungen selbst ergründen lernen. Irrtümer werden dann vom Lehrer berichtigt, die Konsequenzen eines falschen Schlusses sofort gezogen und so die Jugend auch unter die Zucht der Logik gestellt. Auch bei dem Suchen nach dem richtigen sprachlichen Ausdruck für eine neue Erkenntnis bleibt dem Lehrer die Korrektur. Hierbei wird er freilich dämpfend auf den kindlichen Eifer wirken, wenn er pedantisch auf Ausdrücken besteht, deren Vorzug vor anderen die Kinder nicht einzusehen vermögen.

Ganz besonders muß sich aber die Selbständigkeit der Schüler auf der Stufe der Anwendung bethätigen. Es gilt hier, die alte Forderung verwirklichen, daß die Kinder selbst suchen, ja finden sollen. Dabei kommt die freie Beweglichkeit der kindlichen Phantasie zu ihrem Rechte. Der Lehrer tritt zurück und beschränkt sich darauf, die Resultate der kindlichen Bemühungen zusammenzustellen und auf Übersehenes hinzuweisen. Auch bietet sich ihm bei dieser Bethätigung der Kinder vielfach Gelegenheit, die Eigentümlichkeiten der einzelnen Zöglinge kennen zu lernen. Jeder von diesen wird die Nutzanwendung natürlich auch für sein eigenes Leben zu machen suchen und so lernen, alles Neue auf seine persönlichen Erfahrungen sinngemäß zu beziehen. Dabei werden einzelne Kinder häufig Entdeckungen machen, Lebensregeln sich aneignen und Vorsätze fassen müssen, von denen sie nichts äußern, die vielmehr ihr eigenstes Herzensgeheimnis sind und als solches bewahrt werden. Aber wenn auch den meisten Schülern solche Erfahrungen erspart bleiben sollten, so wird doch über alle die freudige Gewißheit kommen, daß sie brauchen können, was sie lernen, und daß sie aus diesem Grunde nicht für den Lehrer, sondern für sich selbst arbeiten. Und diese Einsicht ist für die Entwickelung der Arbeitsfreudigkeit von hohem Wert. Die Jugend wird nur selbständig, wenn sie ihre Kräfte selbstthätig üben, die Welt durch eigene Beobachtung erfassen und alles würdigen darf nach eigenem Ermessen.

Doch dürfen wir nicht verfehlen, auf die mannigfachen Gefahren hinzuweisen, welche bei derartiger Anregung und Entwickelung der Kinder drohen. Müssen solche gewissermaßen „in Freiheit dressierten" Kinder nicht hochmütig und starrköpfig, naseweise, altklug und räsonniersüchtig werden? Daß hier Bedenken auftauchen, denen eine gewisse

Berechtigung innewohnt, kann nicht bezweifelt werden. Doch kann im Unterrichte etwas gewagt werden, wenn man die Kinder nur sonst fest in den Zügeln hält. Der geschilderte Unterricht selbst enthält ja Momente genug, die geeignet sind, unangemessenem Streben der Kinder Schranken zu setzen. Sicher liegt in dem Umstande, daß allen Meinungsäußerungen und Schlüssen der Schüler gegenüber der Lehrer das letzte Wort der Kritik und Korrektur behält und so häufig in der Lage ist, sie ihre Schwäche fühlen zu lassen, ein Schutz gegen manche der angedeuteten Gefahren. Neben persönlichen Eigenschaften, von denen noch zu reden sein wird, ist des Lehrers geistige Überlegenheit die beste Gewähr gegen schrankenlose innere Freiheit und etwaige Ausschreitungen der Jugend. Diese Überlegenheit wird die Kinder veranlassen, ihren Eifer nur in dem eng begrenzten Gebiete der eigenen Erfahrung zu bethätigen; und daran sollen sie nicht gehindert werden.

So stärkt und entwickelt der Unterricht die Kraft der Kinder, lehrt sie, sich Ziele setzen und weckt in ihnen die Fähigkeit und Lust zu selbständiger Bethätigung. Dabei verbürgt uns solcher Unterricht auch die Entwickelung der Besonnenheit, die nichts beginnt, ohne Mittel und Wege nach allen Seiten erwogen zu haben, der Zähigkeit, die nicht locker läßt, und der Ausdauer, die immer neue Kraft zur Verfügung hat, wenn die alte versagen will.

In ganz eigenartiger Weise wird dabei der eigentliche Unterricht durch die nebenhergehende Schulung im Turnen ergänzt. Allerdings muß die künstlich großgezogene Anschauung, der Turnunterricht müsse auch geistbildend getrieben werden, wieder aus den Köpfen der Turnlehrer hinaus gebracht werden. Dieselbe hat das Turnen in die staubigen Turnhallen hineingebannt und durch quälerisch zusammengestellte Ordnungs- und Freiübungen, sowie durch die Reigen zu einem ermüdenden, abstumpfenden Thun gemacht. Sehr viel können die Turnlehrer immer noch von dem bekannten Professor G. Jäger lernen, wenn wir ihm auch nicht bei allen seinen Vorschlägen zustimmen möchten. Nach seiner Meinung sollten die Knaben nur in der freien Natur turnen und dort Bäume erklettern, steile Anhöhen im Sturmlauf nehmen, über Gräben springen sowie über Hecken und Zäune setzen lernen. Und der Ger soll nicht gegen ein totes Stück Holz, sondern gegen den Kopf eines Kameraden geschleudert werden, der sich gegen die Gefahr des Getroffenwerdens wahren lernen möge!

Vielfach hört man auch die Aneignung gewisser manuellen Fertigkeiten als Mittel anpreisen, die Arbeitsfreudigkeit der Jugend zu erhöhen; es werden sogar Anstrengungen gemacht, Falten, Pappen, Schnitzen und

Hobeln u. dgl. fakultativ oder sogar obligatorisch in die Schule einzuführen. Wir versprechen uns davon für den bezeichneten Zweck nichts. Daß die Bethätigung der Hand für die Verfeinerung der Tastempfindungen und damit für das geistige Leben Bedeutung hat, ist sicher. Im ersten Teil dieser Abhandlung ist mehrfach darauf hingewiesen, in welch günstigem Sinne lebhafte Empfindungen dieser Art besonders die Willensbildung beeinflussen. Was die Schule braucht: Weichheit, Schmiegsamkeit, Gelenkigkeit der Hand, wird aber höchstens durch Falten und Pappen ausgebildet. Soweit diese Bestrebungen auf Handfertigkeit hinauslaufen, d. h. auf langandauernde, einförmige Übung rein mechanischer Bewegungen, wirken sie auf das Organ nur abstumpfend. Dazu kommt, daß zwischen einem ausgedehnten Betrieb dieser „Handfertigkeiten" und den Zwecken des Unterrichtes nur an ganz wenig Punkten ein Zusammenhang herzustellen ist und somit die Einheitlichkeit der bildenden Einflüsse, welche die Schule ausübt, gestört oder gar aufgehoben würde. Nur das Zeichnen verdient auf allen Stufen des Unterrichtes die sorgsamste Pflege. Auch beim mathematischen Unterrichte kann eine beschränkte Anwendung des Ausschneidens und Pappens im Sinne des Schulinspektors Scherer zu Worms füglich einigen Nutzen stiften, gerade weil es dabei zu einer eigentlichen Ausbildung der Hand für mechanisches Thun nicht kommt. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß die vielen so erwünschten Handfertigkeiten für Internate, Knabenhorte und ähnliche Bewahr- und Erziehungsanstalten nicht von Nutzen sein könnten. Nur verspreche man sich auch hier nicht allzuviel davon für die Ausbildung der Arbeitsfreudigkeit.

Besonnenheit und Willigkeit, Zähigkeit und Ausdauer fließen aus Grundsätzen des Handelns die ihre wichtigsten Wurzeln im Gemüt und in der Schulung der Intelligenz haben. Wir haben bisher lediglich diese formale Seite unserer Aufgabe in das Auge gefaßt. Doch läßt sich nicht erkennen, daß sie auch eine materiale Seite hat, indem ganz bestimmte Grundsätze und Einsichten ausgebildet werden müssen, um in den Schülern Verständnis für die Eigenart und Bedeutung der wichtigsten Arten der Arbeit und Interesse für alle Veranstaltungen und Einrichtungen zu wecken, die den Zwecken der menschlichen Arbeit dienen.

Von ganz besonderer Bedeutung ist hier der Religionsunterricht, indem er alle Arbeit als Gottesdienst auffassen lehrt und zeigt, daß zu allen Zeiten auf treuer Arbeit der Segen Gottes geruht hat. Auch der deutsche Unterricht muß jede Gelegenheit ergreifen, um die Einsicht zu pflanzen, daß es bei aller Bemühung auf Treue ankommt und auf die

Ausdauer, die nicht locker läßt, daß die gebratenen Tauben nicht in der Luft herumfliegen, daß der Mensch säen muß, wenn er ernten will, und nur das ernten wird, was er gesäet hat. Groß ist die Zahl der Bibelsprüche, Sprichwörter und anderen Sentenzen, welche der Schule zur Verfügung stehen, wenn sie von der Arbeit und ihrem Lohn, dem Müßiggang und seinen Folgen reden will. Auch die Kehrseite komme zu ihrem Rechte, indem an geeigneten Beispielen gezeigt wird, wie viele Menschen die erste Hälfte ihres Lebens lediglich dazu benützt haben, sich für die zweite unglücklich zu machen. Beispiele dieser Art finden sich auch im Geschichtsunterrichte. Hier hebe man überall die großen Erfolge gebührend hervor und lehre dabei auch stets auf die persönlichen Eigenschaften achten, durch welche jene bedingt waren: Thatkraft, eiserner Wille, Scharfblick, Entschlossenheit, weise Benutzung der äußeren Umstände. In den übrigen Lehrfächern stelle man ebenfalls große Thaten in das richtige Licht. Es braucht nur an Kolumbus, Livingstone, Wißmann und Nansen erinnert zu werden, die hohe Vorbilder sind für Zähigkeit und Ausdauer im Ertragen von Anstrengungen und Widerwärtigkeiten aller Art. In derselben Weise wirken die Erzählungen von den Leiden und Erfolgen der Missionare inmitten feindlich gesinnter, heidnischen Völkerschaften. Selbst der naturkundliche Unterricht läßt sich in der Beziehung für die Einsicht der Kinder fruchtbar machen. Man weise unter anderem auf die Bedeutung der zum Teil recht anstrengenden und unangenehmen Arbeiten des Gärtners und Landmannes für die Ernte hin. Auch lehre man durch Besichtigung nahegelegener industriellen Werke alle Arten von Arbeit kennen und überall das sorgsame, pflichteifrige und aufopferungsvolle Verhalten in seiner Wichtigkeit für das Gelingen des Ganzen erkennen. Der Mann im fettigen Arbeitskittel, das Fabrikmädchen im baumwollenflockenbedeckten Kleide, sie sollen in gleicher Weise wie der feine Herr am Schreibpulte und der Beamte am überlaufenen Postschalter dem Bewußtsein des Schülers als Glieder der menschlichen Gesellschaft eingeprägt werden, deren Dienste nicht zu entbehren und, da auch sie eine gewisse Schulung voraussetzen, nicht so leicht an andere zu übertragen sind.

Wird in dieser Weise der Blick der Kinder geschärft, wird ihr Gemüt erwärmt und Achtung in ihnen geweckt für jede Art von ehrlicher Arbeit, dann dürfte auch in ihnen der Entschluß gereift werden, jetzt schon und später einmal erst recht ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft zu werden. Haben sie erst einmal dieses Ziel vor Augen, dann werden sie auch dem einzigen Mittel, wodurch es zu er-

reichen ist, der ernsten Arbeit nicht abhold sein. Sie werden dann an der eigenen Haut erfahren, wie erhebend und fördernd es ist, wenn man Mühe und Plage erträgt, um ein fernes Ziel zu erreichen. Das alles gilt selbstverständlich nur von größeren Kindern, die vor dem Eintritt in das Leben stehen. Wenn solche Kinder dergestalt mit Nutzen für ihre formale und materiale Bildung unterrichtet worden sind, dann haben sie für das Leben genug gelernt, wenn sie auch Dutzende von Geschichtszahlen und eine große Menge geographischer und naturkundlicher Kenntnisse vermissen lassen. Sie haben nämlich Liebe zur Arbeit gelernt und verstehen es jetzt schon, Kraft zu schöpfen aus dem Entschluß und der Hoffnung, einmal in der Welt etwas Ordentliches zu werden. Auch werden sie später sogar bei schwerer Arbeit in den kleinsten Verhältnissen von der Bedeutung ihrer Beschäftigung für das Ganze überzeugt, Freudigkeit und Befriedigung finden und sich genügen lassen in der Stellung und an dem Lohn, welche die Vorsehung ihnen zugeteilt hat.

b. Einfluß der Erziehung in der Schule.

Hand in Hand mit der unterrichtlichen Bemühung der Schule gehen ihre erziehlichen Einwirkungen. Allerdings sind dieselben mit den Aufgaben des Schulunterrichts auf das Engste verknüpft und werden teilweise sogar durch diese veranlaßt, so daß es sehr schwer ist, Unterricht und Erziehung in der Schule auseinanderzuhalten und gesondert zu betrachten. Trotzdem wollen wir versuchen, alle absichtlichen Einwirkungen der Schule, durch welche die Kinder zur Pflichterfüllung, sowie zur Überwindung ihres Egoismus und ihrer Unbesonnenheit gebracht werden sollen, damit sie dem Ganzen dienen und aller Wohlfahrt im Auge behalten lernen, hier zu einem Gesamtbilde zu vereinigen und auf die Bedeutung zu prüfen, welche sie für die Erziehung zur Arbeitsfreudigkeit gewinnen können.

Schon für sein Leben als Einzelwesen bedarf das Kind einer gewissen Gebundenheit, wenn seine Kräfte sich nicht zu sehr zersplittern und „im Kampf mit dem Objekte" ohne Nutzen aufreiben sollen. Die Schranken, welche um das Kind aufgerichtet zu werden pflegen, um es nach gewissen Seiten hin einzuengen, wirken also wohlthätig, indem sie es zur Sammlung seiner Kräfte veranlassen und dadurch deren Erstarkung und zielstrebige Verwendung begünstigen. Druck muß somit bei der Erziehung sein; walzt doch auch der Landmann seinen Acker, um den sich entwickelnden Pflanzen Halt und Anschluß im festen Nähr-

boden zu geben. Bekanntlich wächst auch auf dem härtesten Boden das beste Holz. Die Kraft erlahmt, wenn sie keinen Widerstand zu bewältigen hat.

Besonders wichtig sind natürlich Schranken da, wo es sich um die Entwickelung und Führung einer größeren Gemeinschaft handelt. Die Schule ist eine solche Gemeinschaft und kann somit ohne bestimmte Ordnungen und Veranstaltungen ihre Aufgabe gar nicht erfüllen.

In der Schule muß jeder einzelne sich unterordnen; Liebhabereien und persönliches Behagen müssen zurücktreten hinter die Zwecke des Ganzen. Vor dem Gesetze sind schließlich alle gleich. So wichtig beim Unterricht das Individualisieren sein mag, so muß doch die Schule bei ihrer erziehlichen Einwirkung auf die Kinder zunächst generalisieren. Denn nur bei solcher Behandlung erwerben sich die Zöglinge diejenigen Eigenschaften, durch welche sie zu einer nützlichen und freudigen Mitarbeit an den gemeinsamen Aufgaben befähigt werden.

Zunächst handelt es sich um solche Beschränkungen, durch welche die Schüler rein äußerlich beeinflußt werden. Vor allem anderen ist da die Gewöhnung an Ordnung zu nennen. Jeder Schüler hat für sich und alle seine Sachen seinen bestimmten Platz. Er muß zu rechter Zeit da sein; er muß reinlich erscheinen und in angemessener Haltung verharren. Die Lektionen liegen zu bestimmten Zeiten und folgen einander in bestimmter Reihenfolge. Notwendige Bücher und Hefte müssen dazu mitgebracht werden, aufgegebene schriftliche Arbeiten zum vorausbestimmten Termine abgeliefert werden. Auch das gehört zur Ordnung, daß alle solchen Arbeiten reinlich und nach Vorschrift angefertigt werden. Das alles lehrt die Schüler haushalten mit Kraft und Zeit. Bequemlichkeit, Unentschlossenheit und Nachlässigkeit, durch welche die Kraft versumpft, werden bekämpft, und so wird die Thatkraft gesteigert. Die Ansprüche, welche die Schule in dieser Beziehung an ihre Zöglinge stellt, lähmen ihre Willenskraft und Arbeitsfreudigkeit nicht, sondern fördern sie nur.

Natürlich kommt es der Schule nicht nur darauf an, daß und wann gearbeitet wird, ebenso wichtig ist ihr auch, in welchem Geiste es geschieht. Durch diesen Anspruch der Schule werden die Kinder zur Gewissenhaftigkeit, Gründlichkeit und Ehrlichkeit angehalten. So werden den Schülern innere Schranken gesetzt, die sie an schlotteriger Zerfahrenheit und unwahrem Wesen hindern und damit vor Zersplitterung der Kraft und aufreibendem inneren Zwiespalt bewahren. Darum sind auch diese Ansprüche der Schule der Kraftentfaltung nur förderlich.

Innerhalb dieser Schranken hat das Kind völlig freie Bewegung zum Hineinleben in die sittliche Arbeitsgemeinschaft der Schule. Der Kern seiner Persönlichkeit bleibt von ihnen unberührt. Anders ist es dagegen mit den Ansprüchen, welche von der Schule hinsichtlich des Verhaltens der Kinder gegen Mitschüler und Lehrer gestellt werden müssen. Hier verlangt die Schule Unterordnung, Gehorsam, Verträglichkeit, Gefälligkeit und greift so in die natürlichen egoistischen Regungen des Kindergemütes beschränkend und regulierend ein. Doch wirkt sie auch hier, da sie dem Zögling die Korrektur seiner übeln Neigungen durch das Leben selbst erspart und ihn so vielen kraftschädigenden schlimmen Erfahrungen entzieht, eher hebend als unterdrückend auf die kindlichen Kräfte.

Leider aber kann sich die Schule mit der Aufrichtung solcher Schranken allein nicht begnügen. Allerorts und zu aller Zeit giebt es unbändige und sittlich geschädigte Kinder, welche durch ihre Unbotmäßigkeit die Zwecke der Schule stören, durch ihr Betragen ihre Mitschüler belästigen und deren Sittlichkeit gefährden. Solchen Kindern gegenüber muß die Schule mit Nachdruck auftreten. Sie müssen erfahren, daß Nichtbeachtung der einmal gesetzten Schranken Nachteil bringt. Die Ordnungen und Forderungen der Schule müssen sich als feste Mauern erweisen, an denen jeder, der sie durchbrechen will, sich den Kopf verletzt. So werden Strafen nötig in der Schule. Mit ernsten Worten wird dem Sünder das Gesetz vor die Augen gestellt, wenn der Lehrer tadelt, ermahnt und droht. In anderen Fällen ergiebt sich die Strafe als naturgemäße Folge des Vergehens. Der Störenfried wird allein gesetzt; der Unaufmerksame wird angehalten, alles Vorgetragene schriftlich darzustellen. Wer zu spät kommt, bleibt während der ganzen Lektion an der Thüre stehen. Der Faule sitzt nach, bis er seine Arbeit gemacht hat. Wem so nicht beizukommen ist, dem verknüpft die Schule seine Lust zur Sünde mit körperlichen Schmerzen. Zwar wird dadurch jedesmal eine tiefe Herabsetzung des Selbstgefühles bewirkt. Doch ist ja dieses geschädigte Selbstgefühl verkehrt und krank; unter dem Druck des Schmerzes mag es dem kommenden Besseren selbst Raum geben, das in dem wuchernden Unkraut sonst nicht emporkommen kann.

Der alte Jeremias Gotthelf hat die Schläge äußere Heilmittel genannt für manche Krankheiten der Seele. Aus diesem Vergleiche läßt sich viel lernen. Nach dieser Anschauung gleicht der Lehrer, welcher körperlich züchtigt, einem Arzte, der einem Kranken eine giftige Arznei verordnet. Der Arzt ist sich in solchem Falle wohl bewußt, daß sein Mittel ein Gift ist, das falsch dosiert und zu lange gebraucht, nur Schaden stiften kann. Er will damit auch nur eine vorübergehende

Wirkung erzielen, daß er nämlich den Verlauf der Krankheit, die Fieberhöhe z. B., in der Hand behält. Heilen kann überhaupt ein Arzneimittel nicht. Das kann nur die dem Kranken innewohnende Naturkraft. Kein vernünftiger und gewissenhafter Arzt wird so verschreiben, daß er diese dauernd schädigt; das wäre geradezu ein Verbrechen. Vor allen Dingen aber wird ein solcher Arzt niemals einen tieferen Eingriff unternehmen, solange er nicht den Zustand seines Patienten genau festgestellt hat und seiner Diagnose sicher ist. Wenn in dieser Beziehung dann und wann einmal von minderwertigen Ärzten ein Fehler gemacht wird, so muß ihn der bedauernswerte Kranke meist mit langem Siechtum, in einzelnen Fällen wohl gar mit dem Leben bezahlen.

Auch dem Lehrer thut genaues Studium des Kindes not, wenn er sich mit Strafen nicht versündigen will. Denn niemals sollte übersehen werden, daß sehr viele Fehler und Vergehungen der Kinder infolge krankhafter Veranlagung, oder durch verkehrte häusliche Erziehung und Vernachlässigung entstanden sind. Gar viele Kinder müssen gemäß des Gesetzes büßen, daß die Sünden der Väter an den Kindern heimgesucht werden. Auch hier gilt also für den Lehrer, daß alles begreifen alles verzeihen heißt. Besser als Strafen ist in solchen Fällen, den Eigentümlichkeiten der Kinder nachzuspüren, damit das Übel an der Wurzel gefaßt werden könne. Die Verantwortlichkeit solcher Kinder ist vermindert; und auch aus anderen Gründen verdienen sie Nachsicht. Sie sind meistens um deswillen schon gestraft genug, weil ihnen das Kraftgefühl und die Lebensfreude gesunder Kinder ganz abgehen. Und wenn das scheinbar nicht der Fall ist, da Übermut und Unbändigkeit in ihrem Wesen vorherrschen, dann fehlen immer die Klarheit, Naivetät und Sinnigkeit des Gemüts, welche füglich das Hauptglück der Jugendzeit ausmachen.

Auch das sollte jeder Lehrer sich in das Gewissen schreiben: Niemals dürfen Züchtigungen so schwer sein und so lange andauernd angewandt werden, daß sie dem Zöglinge die Freude am Leben und den Trieb zu jeglicher Bethätigung rauben. Sonst werden sie zum Grab des Jugendglückes und zur Ursache der sittlichen Stumpfheit und des Absterbens alles höheren Lebens und Strebens.

Die Medizin hält heutzutage nur noch sehr wenig von der Wirkung der Arzneimittel; sie ist vielmehr bemüht, durch unterstützende Einwirkungen die Lebensthätigkeit des kranken Körpers zu heben und so in ihm selbst die Kräfte auszubilden, deren er zur Überwindung des Krankheitsprozesses bedarf. Bezüglich der körperlichen Strafe thut die Schule jedenfalls gut, wenn sie sich der Therapie der Neuzeit in dem

Sinne anschließt, daß auch sie unterstützende Einwirkungen dem Strafen vorzieht. Suchen wir also nach solchen Stützen für kranke, schwache und unartige Schüler!

Als nächstliegend muß hier die äußere Ordnung genannt werden, die vielen Übeln vorbeugt. Ein zweites vorzügliches Mittel zu diesem Zweck ist die Ablenkung. Der Blick des Kindes muß vor allen Dingen von dem, was das Übel erzeugt, weggerichtet, sein Streben muß dadurch, daß anderes ihm begehrenswerter gemacht wird, von den krankhaften Neigungen abgezogen werden. Es ist füglich auch in dem schlimmsten Kinde ein Punkt, wo man den Hebel ansetzen kann, um es aus seiner gewohnten Art heraus und über sich selbst hinauszuheben. Von außerordentlichem Einfluß ist dabei ein guter Unterricht, der es versteht, für seine Gegenstände zu interessieren und für alles Wahre, Schöne und Gute zu begeistern. Solcher Unterricht ist geeignet, auch fehlende Kinder zu einem höheren besseren Leben emporzuziehen. Wie oft macht man die Erfahrung, daß Schüler, die in einer Klasse sich durch ganz besondere Unarten hervorthun, sofort ihr Wesen ändern, wenn sie zu einem anderen Lehrer kommen, der sie durch seinen Unterricht zu fassen und abzulenken versteht auch von den bösen Gewohnheiten und Streichen.

In anderer Weise vermag man in einem krankhaft veranlagten oder verkehrt entwickelten Kinde die guten Regungen zu kräftigen, indem man ihm in einer oder der anderen Beziehung ein ganz besonderes Vertrauen beweist, ohne natürlich die Vorsicht ganz außer Acht zu lassen. So weckt man in ihnen das Gefühl, daß man sich wohlwollend um sie bemüht trotz ihrer Fehler. Die Kinder haben ein sehr feines Gefühl dafür, ob dem Lehrer etwas an ihnen liegt, ob ihm ihre Unarten Sorgen machen, oder ob sie und ihr Betragen ihm gleichgiltig sind. Jedenfalls werden Furcht und Schüchternheit durch nichts besser verbannt als durch die Gewißheit, daß der Schüler seinem Lehrer, auch wenn dieser unerbittlich streng ist, doch noch etwas mehr sei als bloßes Objekt seiner beruflichen Bethätigung.

Der Lehrer unterstützt das keimende Gute im Kinde besonders auch dadurch, daß er sich jedesmal hocherfreut zeigt, wenn ein solcher Schüler anfängt, sich in gutem Sinne Mühe zu geben. Dann darf an Lob nicht gespart werden, selbst daß Belohnungen in Aussicht gestellt und gegeben werden, ist am Platze. Auch den normalen und braven Schülern gegenüber soll übrigens mit Anerkennung nicht gespart werden. Schon mancher, der den besten Willen hatte und voll guter Vorsätze war, ist untüchtig und gleichgiltig für alles Gute geworden, weil er niemals für seine Leistungen die verdiente Anerkennung finden konnte. Aber

solcher Lohn darf niemals für eine einmalige gute Leistung gegeben werden, sondern immer nur für längere Bewährung. Außerdem sollen Belohnungen nicht die niederen Sinne reizen und so die Freude an materiellen Genüssen wecken; vielmehr dürfen gegebenen Falles nur solche Objekte den Kindern als Belohnungen bezw. als Prämien gegeben werden, die geeignet sind, ihnen Freude zu bereiten lediglich im Hinblick auf die erfüllte Pflicht.

Von hoher Bedeutung und manchem unterstützenden Einfluß ist es, daß der Lehrer allen, auch den verdorbensten Schülern das Gefühl für den eigenen Wert zu heben, das Ehrgefühl zu wecken und zu steigern versteht. Hat ein Kind sich einmal im geheimen vergangen, so wird es nur im schlimmsten Falle vor der ganzen Klasse bloßgestellt und dann nur mit Maßen. Das Bewußtsein, daß der Lehrer um eine Unart weiß, das Geheimnis derselben aber aus Schonung bewahrt, knüpft manchmal ein zwar eigenartiges, aber festes Band zwischen Lehrer und Schüler. Nur in diesem negativen Sinne möchten wir die Hebung des Ehrgefühls durch künstliche Mittel empfehlen. Die Kinder durch Hinweis auf die Ehre zu Gewaltleistungen aufzustacheln, kann leider in den meisten Fällen ohne üble Folgen nicht geschehen. Man pflanzt leicht Neid, Schadenfreude und Überhebung in die Herzen und richtet den Blick von Ideal und Pflicht hinweg auf die Mitschüler. Nur um der Selbstgenügsamkeit zu begegnen, mag der Hinweis auf die Leistungen der Kameraden am Platze sein. Der Lehrer, welcher seine Zöglinge zur Arbeitsfreudigkeit erziehen will, muß ganz besonders vorsichtig sein bei der Steigerung seiner Ansprüche an sie. Ihre Leistungen können natürlich nur dem stufenmäßigen Fortschritt entsprechen; beide müssen Hand in Hand gehen. Zwar sind die Kinder gern bei der Hand, anderes zu unternehmen und zu versprechen, als sie zu leisten vermögen; denn sie überschätzen häufig ihre Kraft. Doch lasse man sich derartige Versprechungen überhaupt nicht geben und sei in seinen Anforderungen in Bezug auf Schwierigkeit und Dauer der Arbeit niemals zu streng. Nichts schädigt die Arbeitsfreudigkeit mehr als öfteres Mißlingen.

Das gilt ganz besonders für die häuslichen Schulaufgaben, die uns zur Unterstützung des eigentlichen Unterrichts für Volksschüler weit weniger notwendig erscheinen als sie Wert für die Erziehung haben. Durch solche Aufgaben wird das Kind veranlaßt, auch zu Hause der Schule zu gedenken und an seiner Bildung zu arbeiten. Es lernt dabei ein Ziel fest in das Auge fassen, demselben mit Besonnenheit und Ausdauer zustreben und den vielfachen Ablenkungen und Störungen gegenüber, welche das häusliche Leben solchem Thun entgegen-

setzt, festbleiben. Auch wird bei solchen Arbeiten richtiges Einteilen der Zeit und Haushalten mit der Kraft immer von neuem geübt und der kindlichen Selbständigkeit Rechnung getragen, da dem Kinde die Verteilung der Aufgaben auf die einzelnen Arbeitsstunden überlassen bleibt. Kinder, die ohne Nachhilfe sich beim Anfertigen ihrer häuslichen Schulaufgaben dauernd bewähren, nehmen als besten Lohn für ihre Bemühungen Thatkraft und Arbeitsfreudigkeit mit in ihr späteres Alter hinüber; doch ist es, um auch die schwächeren Schüler anzuspornen, angezeigt, für solche Bewährung noch besondere Belohnungen auszusetzen. Darum sollte gerade nach dem häuslichen Fleiß und den Leistungen bei den Schulaufgaben der Rang der Schüler festgestellt werden. Als besonders wichtig für die Entwickelung frohen Fleißes dürfen auch kleinere Klassenspaziergänge und größere Ausflüge gelten, von denen jene zu Unterrichtszwecken möglichst häufig, letztere aber nur selten vorkommen können. Solche Gänge sind für die Kinder ein Fest. Hier geht jedes aus sich heraus und zeigt sich nicht selten von ganz anderer Seite als beim Unterrichte. Häufig sind die Nachzügler in der Schule hier immer die Vordersten, und mancher mürrische Geselle entpuppt sich gar als begabter Komiker. Somit bieten solche Gänge dem Lehrer manche Gelegenheit, sein Urteil über einzelne Kinder zu deren Gunsten zu ändern und überhaupt seinen Zöglingen innerlich näher zu kommen. Größere Ausflüge bieten dazu noch den Vorteil, daß sie zu Kraftproben gestempelt werden können. Hier lernen die Schüler, wie man auch einmal unter körperlichen Anstrengungen ein Ziel erreicht, und erfahren dabei buchstäblich an der eigenen Haut, daß Gott vor jeden Erfolg den Schweiß gesetzt hat.

Auch für die erziehliche Beeinflussung der Jugend soll als Leitstern dienen: Möglichste Freiheit! Alles Gängeln ist vom Übel; in befehlsschwangerer Luft erstickt die kindliche Freudigkeit. Es darf dem Kinde nicht bei jedem Schritte, den es thun will, ein Gebot oder ein Verbot wie ein Knüppel zwischen die Füße fliegen. Zu viele Verbote machen zaghaft, zu viele Gebote, zumal wenn stets die Rute dahinter droht, furchtsam. Niemals soll Furcht die Jugend zur Arbeit treiben, sonst erzieht man Duckmäuser und Feiglinge. Man braucht in einer Klasse nur in die Augen zu sehen, um zu erkennen, ob der Geist der Furcht oder der Geist der Arbeitsfreude hier Meister ist. Arbeitsfreudigkeit erzeugt den Habitus der Aufmerksamkeit und läßt die Augen in hellem Glanze strahlen. Solchen Kindern leuchtet Mut und Energie aus den Augen. Darum hat Wichard Lange recht, wenn er behauptet: „Ob der Lehrer was Rechtes geschaffen, das sieht man an der Kinder Augen.“

c. Einfluß des Gemeinschaftslebens in der Schule.

Je mehr eine Schule, bezw. jede Klasse einer solchen zu einer inneren Lebensgemeinschaft wird, desto stärkeren Einfluß vermag sie auszuüben auf alle ihre Glieder, desto günstiger wird sie also auch auf die Entwickelung der Arbeitsfreudigkeit einwirken können. Zwei verschiedenen Wurzeln entspringt dieser Einfluß: teils folgt er aus dem Wesen der Gemeinschaft selbst und aus den in ihr bestehenden Einrichtungen, teils resultiert er aus dem persönlichen Umgang der Zöglinge und den dadurch zwischen ihnen sich entwickelnden Beziehungen. In jenem Fall ist er im voraus berechenbar, in diesem unberechenbar. Doch ist auch in Bezug auf die unberechenbaren Einflüsse des Gemeinschaftslebens jeder üble Zufall um so sicherer ausgeschlossen, je mehr der Lehrer bemüht ist, aus seiner Klasse eine wahrhaft sittliche Gemeinschaft zu machen und ihre Glieder in dieser Beziehung einander anzugleichen.

Zunächst wird jede Klasse auf neu eintretende Schüler einen einengenden, ja drückenden Einfluß ausüben, besonders wenn dieselben recht förmlich in dieselbe eingeführt und feierlich darauf hingewiesen werden, daß es fortan ihre Pflicht ist, den Anforderungen und Einrichtungen der Klasse durchaus Rechnung zu tragen. Freundliches Entgegenkommen von beiden Seiten, sowie Nachsicht und Gefälligkeit helfen einem solchen Neulinge dann über die schwersten ersten Stunden hinweg. Nur durch selbständige Beobachtung, Besonnenheit und vorsichtige Entschlossenheit kann er sich rasch einen Platz in der Gesellschaft erobern. Denn Reichtum und Rang der Eltern sowie gesellschaftliche Vorzüge gelten der Jugend nichts. Somit ist schon sein Einleben in die neuen Verhältnisse nicht ohne Sporn für ihn; und der Erfolg, dessen er hierbei sich zu erfreuen hat, ist die kraftvolle Steigerung seines Selbstgefühles. Unterrichtlich ist er in manchen Dingen voraus, während er in anderen nachzuholen hat. Die Differenz der dadurch bewirkten Lust- und Unlustgefühle kommt ihm nur zum Bewußtsein, um ihn anzutreiben, die schmerzlich empfundenen Lücken auszufüllen. Wir kennen Fälle, wo die so hervorgerufenen Bemühungen solcher Neulinge durch einen ganz bedeutenden Zuwachs an Kraft, Ausdauer und Arbeitsfreude belohnt wurden.

Doch nicht allein auf Neulinge, sondern auch auf alle ihre Glieder wirkt die Klassengemeinschaft anregend. Ja es darf behauptet werden, daß zur Erzielung wahren Kraftgefühles und größerer Selbständigkeit das Leben in einer solchen Gemeinschaft gar nicht entbehrt werden kann; dem alleinstehenden Kinde fehlen eben die vielfachen Anregungen,

welche die Schule bietet. Ein solches Kind wird sich zwar von einem tüchtigen Erzieher gern aneifern lassen und auch großen Ideen und solchen Persönlichkeiten, die ihm durch den Unterricht nahegebracht worden sind, nacheifern. Aber von weit eindringlicherer Wirkung ist der Wetteifer, der zwischen Klassenkameraden entsteht.

Ein alleinstehendes Kind kann sich und seine Leistungen nur an den Zielen messen, die es sich gesteckt hat; in der Schule lernt es auch sich an seinen Kameraden messen. Dies giebt ein besonders anschauliches Maß; auch kommt nur so die richtige Abwägung und verständige Betrachtung der eignen Leistung zu stande. Die Fehlerzahl, die ein Schüler im Diktat gemacht hat, bekommt eine weit größere Bedeutung für ihn, wenn er weiß, wie viel Fehler bei dieser Gelegenheit seine Kameraden gemacht haben. Ebenso kommen ihm die Mängel seines Aufsatzes erst dann voll zum Bewußtsein, wenn er damit eine Anzahl der Aufsätze seiner Mitschüler vergleichen kann. In gleicher Weise kann er auch erst einen Maßstab für seine Rechenfertigkeit gewinnen, wenn er sieht, wie viele Zeit die anderen für dieselbe Aufgabe brauchen. Mit solcher Einsicht erwacht aber in richtig geleiteten Kindern das Streben, es den andern gleichzuthun. Es muß zugegeben werden, daß bei solchem Streben sich auch leicht selbstische Beweggründe, Scheelsucht und Neid, einschleichen; doch ist dies jedenfalls nicht notwendig. Man kann mit einer ganzen Schar im Schnelllauf einem Ziele zustreben, ohne dem Mitläufer Knüppel zwischen die Beine zu wünschen oder gar zu werfen. Es bleibt bei aller Anregung des Wetteifers, wie sie die Klassengemeinschaft bewirkt, immer Aufgabe des Lehrers, das Pflichtgefühl so zu stärken, daß dagegen die Eifersüchteleien der Kinder untereinander gar nicht in Betracht kommen. Jedenfalls ist der entschlossene Wetteifer ein vorzügliches Mittel, die Arbeitsfreudigkeit zu heben. Wir möchten darum die Forderung aufstellen, daß jedem Schüler häufig Gelegenheit geboten werden müsse, in allen Lehrfächern sich über seine Stellung zu allen seinen Mitschülern vollständig klar zu werden. Das kann durch zeitweilige Extemporalien geschehen, aber auch dadurch, daß nach den gesamten Leistungen von Zeit zu Zeit in allen Fächern Plätze gegeben werden.

Noch in anderer Beziehung wirkt frische, gemeinsame Arbeit als Sporn für alle Beteiligten. Die vereinigten Kräfte der Kinder treten mit so eindringlicher Wucht auf, daß sie gewissermaßen zu einer Einheit verschmelzen und so das dunkle Gefühl von einer Gesamtkraft zu wecken vermögen. „Wir haben das Gedicht gelernt; wir können diese Rechenaufgabe lösen!" sagt wohl auch der schwächste Schüler einer

Klasse, der sofort beim Wort genommen, es gar nicht oder nur in recht mangelhafter Weise könnte. Und doch hat ein solcher Schüler nicht die Unwahrheit gesagt; er hat sich nur mit seiner Klasse identifiziert. Sehr leicht wird in einem solchen Schüler die Überzeugung, daß „sie" etwas können, das Gefühl der Verpflichtung erwecken, daß er selbst keine Ausnahme und „ihnen" keine Schande machen dürfe. So sollte die Freude an den Gesamtleistungen und dem guten Ruf einer Klasse die schwächeren Schüler nicht zu frohem Fleiß anspornen?

Dazu kommt noch, daß bei rechter Klassenführung Arbeit und Ruhe in regelmäßigem Rhythmus wechseln, wodurch eine Gewöhnung entsteht, die sehr geeignet ist, gerade in zerfahrenen Kindern die inneren Widerstände, welche gleichmäßiger Arbeit entgegenstehen, zu überwinden. Das alles macht sich um so besser, je mehr jeder Lehrer seine Schar als „ideale Person" behandeln lernt, deren einzelne Kräfte er zu schwungvollem Zusammenarbeiten zu vereinigen hat. In einer solchen Gemeinschaft muß auch der Schwächling täglich seine Kraft bewähren. Das spornt ihn an, wenigstens eine Durchschnittsleistung zu erreichen. Denn es liegt ihm auch etwas an dem Urteil der Kameraden, die täglich um ihn sind; die Meinung fremder Menschen würde ihn wenig kümmern. Um zum wahren Ehrgefühl zu werden, kann die eigene Wertschätzung der Achtung anderer nicht entbehren, sondern bedarf derselben als Maßstab und auch wohl als Korrektiv. Darum pflegt auch nur in einer sittlichen Gemeinschaft bei der Jugend sich wahres Ehrgefühl zu entwickeln. Daß seine Klasse mehr und mehr eine solche Gemeinschaft werde, muß die höchste Sorge jedes Lehrers sein. Auch für die wachsende Selbsterkenntnis des Kindes ist das Gemeinschaftsleben in der Klasse von Bedeutung. Nach dem Spruche: „Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben!" kann das Kind an den Fehlern der Mitschüler auch die eigenen Schwächen erkennen, hassen und bekämpfen lernen, darunter besonders Gleichgiltigkeit, Nachlässigkeit und Faulheit, die der Entwicklung rechter Arbeitsfreudigkeit hinderlich sind.

So liegt im Wesen der Klassengemeinschaft und in der gemeinsamen Arbeit ein mächtiger Antrieb für die Schüler. Dasselbe gilt aber auch von den mancherlei inneren Einrichtungen und Anordnungen, die durchs Zusammenleben in der Klasse bedingt sind. Jedes Zusammenleben erzeugt gemeinsame Aufgaben, besonders die Sorge für Ordnung, Reinlichkeit und angemessenes Betragen der einzelnen Glieder der Gemeinschaft. Darum giebt es in jeder Klasse mancherlei zu thun, wodurch auch die Schüler an sorgende Bethätigung gewöhnt werden, wenn sie nur in rechter Weise zu diesen Arbeiten angehalten werden. Vor allen

Dingen müssen möglichst viele Kinder sich dabei beteiligen. Daher schaffe man recht viele Ämter in der Klasse. Aufseher halten die Ordnung vor dem Unterricht und in den Pausen aufrecht. Andere sorgen dafür, daß die notwendigen Unterrichtsmittel stets bei der Hand und in brauchbarem Stande sind; wieder anderen liegt das Lüften und Schließen des Klassenzimmers ob. Außerdem noch sind Schüler beauftragt, über den äußerlichen Zustand der Schülerhefte und Schulbücher zu wachen, daß sie reinlich gehalten sind, daß die Aufschriften gleichmäßig angebracht sind u. s. w. Je mehr die Schüler in dieser Weise zur Mitarbeit herangezogen werden, desto besser. Darum lasse man sie in regelmäßigen Zeitabschnitten wechseln, damit jeder wenigstens einmal im Jahre an die Reihe kommt. Dadurch wird auch das Bedenken beseitigt, die aufsichtführenden Schüler möchten zu parteiischem Angebertum erzogen werden. Wenn der, welcher die Ehre hat, heute Hammer zu sein, morgen schon Amboß werden kann, dann wird er sich wohl hüten vor Ungerechtigkeiten und persönlichem Groll. Wer den Verpflichtungen eines solchen Amtes zur Zufriedenheit nachgekommen ist, wird gelobt; Nachlässigkeiten werden getadelt und im schlimmsten Falle durch Ausschluß von solcher Mithilfe bestraft. Die Schüler können in allen diesen rein äußerlichen Dingen gar nicht früh genug selbständig gemacht werden. Man rede nur nicht von Kleinigkeiten; an Kleinigkeiten ist am besten die Treue im kleinen zu lernen. Auch zucke man nicht die Achseln über die Wertschätzung solcher Äußerlichkeiten. Dadurch erhält füglich jede Klassengemeinschaft ein eigenartiges Gepräge. Die Schüler einer Volksschulklasse werden sich so ihrer Zusammengehörigkeit ebenso bewußt, wie die Schüler höherer Lehranstalten durch ihre gleichfarbigen Mützen und die Soldaten der ihrigen durch die Uniform.

Ist der Gemeinsinn erst einmal so weit entwickelt, dann kann man schon fordern, daß die Klasse auch nach außen hin etwas auf sich hält. Das zeigt sich zunächst darin, „daß nichts aus der Schule geschwatzt wird". Von größter Bedeutung ist dieser alte Brauch für das Selbstbewußtsein der schwächeren Schüler und derjenigen, die sich einmal vergangen haben. In solchen Fällen dürfen die Mitschüler nicht gleich alles an die große Glocke hängen, sondern sie sollen bestrebt sein, ihre Kameraden nach außen hin zu stützen und zu schonen. Auch der Lehrer muß sich das zur Richtschnur machen. Niemals rede er in einer Klasse von einer anderen Klasse anders als lobend, niemals strafe er einen Schüler vor den Augen einer anderen Klasse, wenn er nicht geradezu einmal einen Eingriff schwerster Art für nötig hält.

So wird das Gefühl der Zusammengehörigkeit zum Ausgangspunkt für das Gefühl gemeinsamer Verantwortlichkeit hinsichtlich aller Fehler und Schäden, die sich in einer Klasse zeigen. Darin liegt dann auch ein mächtiger Sporn für fähigere Schüler, sich der schwächeren Kameraden anzunehmen. Meistens wird es sich dabei um Beihilfe im Unterricht handeln. Der Lehrer komme diesen Regungen mit Vorsicht, aber wohlwollend entgegen. Neben jeden der schwächeren Schüler setze er einen besseren, daß er jenem gelegentlich mit Rat und That beispringen könne, ihn jedenfalls aber beständig durch sein Vorbild anregt. Schwächere Schüler lernen so gerne von ihren Kameraden besonders dann, wenn der Lehrer als Ziel solcher Beihilfe und Lohn für Bewährung darin ihnen in Aussicht stellt, daß sie möglichst bald allein arbeiten könnten und dürften. Auf solche Weise wird übrigens die Klasse in noch weiterem Sinne zu einer Arbeitsgemeinschaft.

Damit treten wir über auf das Gebiet der unabsichtlichen Einwirkungen, welche die Klassengenossen auf einander ausüben. Häufig kommen ja die Kinder in die Lage, einander und auch dem Lehrer Gefälligkeiten zu erzeigen. Je lieber sie das thun, desto mehr entwickelt sich eine gewisse Gewandtheit und Findigkeit in solchen Dingen. Solches Thun stimmt freudig. Deshalb suche man, es auf jede Art zu fördern und sehe nur, daß es nicht auch zu Durchstechereien und Täuschungen benutzt wird.

Besonderen Einfluß haben außerdem die besseren Schüler dadurch, daß sie ihren schwächeren Kameraden auch unabsichtlich als Vorbild dienen; ihr Verhalten und ihre Leistungen fordern ja auch ohne Worte zur Nachahmung auf. Es ist daher für eine Klasse ein großes Glück, wenn sie eine größere Anzahl fähiger und pflichteifriger Schüler zählt. Sie sind für alle Beteiligten, den Lehrer selbst nicht ausgeschlossen, ein vorzüglicher Sporn zu frohem Fleiß. Dem wird der Lehrer wohl dann und wann einmal auch in Worten Ausdruck geben. Freilich hat in solchen Fällen die ermunternde Mahnung: „Könne es auch!“ ganz andere Kraft und Wirkung, als der harte Tadel: „Schäme dich, daß Du es nicht auch kannst!“

Ganz besondere Anregung empfangen die Klassengenossen auch von einander im gemeinsamen Spiel, dem alle wohlgezogenen Klassen sich in den Pausen mit Eifer hinzugeben pflegen. Hier zeigen sich Thatkraft und Entschlossenheit, Hingabe und Ausdauer, Humor und Ungezwungenheit im besten Licht. Dabei kommt mancher zu einer führenden Rolle, der im Unterrichte stets beim Nachtrab ist. Je selbständiger diese Spiele sind, desto genußreicher sind sie und von um so größerem Vor-

teil für die Entwickelung der kindlichen Energie und Freudigkeit. Darum soll auch ein Lehrer nur dann an den Spielen seiner Klasse sich beteiligen, wenn er sich voll zutraut, noch mit und unter Kindern ein Kind sein zu können. Gemeinschaftliche Schulfeste, bei denen die Jugend wirklich die erste Rolle spielt, wirken in gleichem Sinn, wie die Spiele und sollen deshalb noch viel mehr, als jetzt üblich ist, gepflegt werden.

So entwickelt sich in jeder gutgeleiteten Klasse ein Klassengeist, der das frohe Aufstreben der Jugend außerordentlich begünstigt. In größeren Schulanstalten bildet sich dann, wenn die Mehrzahl der Klassen den rechten Klassengeist besitzt, der Schulgeist aus, der die ganze Anstalt zu einem Orte reinen Strebens und froher Bethätigung der Jugend macht. Wir können diesen Schulgeist nicht besser schildern als mit den Worten: „Der Schulgeist ist der erzieherische Odem, den die Schulgemeinschaft aushaucht. Ihm können sich weder Lehrer noch Schüler entziehen. Er unterstützt die Schwachen und bändigt die Zuchtlosen; er belebt die Mutlosen und dämpft die Feuerseelen. Er duldet keine Sonderbündeleien und scheidet gleich der Lebenskraft im gesunden Organismus alle fehlerhaften Entwickelungen aus: Der Schulgeist sichert der erzieherischen Thätigkeit der Schule nicht nur Erfolg, er verleiht ihr auch Schwung und durchzieht wie eine ideale Atmosphäre das ganze Schulleben.“ Daß solcher Schulgeist keiner Schule fehlen möge, muß jeder wünschen, der in der Schule zur Arbeitsfreudigkeit erzogen haben will.

d. Vom Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers.

Mitten in der Gesellschaft der aufstrebenden Jugend steht der Lehrer als Wecker des geistigen Lebens, als Hüter der notwendigen Ordnungen. Es liegt in der Natur dieses Verhältnisses, daß er, um diesen Aufgaben gerecht zu werden, zugleich auch außerhalb der Gemeinschaft stehen muß. Der Hebel muß immer seinen Stützpunkt außerhalb des zu hebenden Gegenstandes haben.

Je deutlicher der Unterschied, welcher zwischen dem Lehrer und ihnen besteht, den Schülern zum Bewußtsein kommt, desto eindringlicher vermag der Lehrer auf sie zu wirken. Doch kann darüber kein Zweifel bestehen, daß das Bewußtsein dieses Unterschiedes, das Gefühl ihres geringeren Wertes dem Lehrer gegenüber, auf die Kinder zunächst als Druck wirkt und um so mehr als solcher empfunden wird, je höher der Lehrer geistig steht, je mächtiger der Eindruck seiner Persönlichkeit ist,

und je energischer er auftritt. Darum ist es Pflicht jedes Lehrers, in seinen Schülern das Gefühl der Inferiorität durch sein persönliches Auftreten möglichst zu mildern, damit sie ihm gegenüber nicht die Fühlfäden ihrer Seele einziehen und dadurch die Anknüpfung intimerer Beziehungen unmöglich machen. Das beste Mittel zum Zwecke ist guter Unterricht, der in den Schülern das Gefühl gemeinsamer Arbeit und Ziele mit dem Lehrer entstehen läßt. Will aber der Lehrer gut unterrichten, so muß er vor allen Dingen eine geistig frische Persönlichkeit sein. Nur wenn der Lehrer für sein Amt und seine Arbeit selbst begeistert ist, vermag er die Jugend geistig anzuregen; nur der Geist vermag die Geister zu wecken; nur wer seine ganze Seele hineinlegt in seine Arbeit, vermag durch dieselbe Seelen an sich zu ziehen. Der geistvolle Lehrer verbindet mit der Gelenkigkeit und Klarheit des Denkens, mit Schärfe und Sicherheit des Urteils die poetische Gestaltungskraft, welche ihm gestattet, an jedem Punkte des Unterrichts aus der Welt seiner Begriffe hinabzusteigen in die warme und farbige Welt des kindlichen Vorstellungslebens. Je mehr der Lehrer vermag, das Kind in seinem eigenen Erfahrungskreise aufzusuchen und den leisesten Regungen des kindlichen Geisteslebens zu lauschen, desto mehr Einfluß gewinnt er. Was ein solcher Lehrer auch treiben mag, es rührt und bethätigt sich in den Kindern geistiges Leben dabei. Besonders ist es der entwickelnde Unterricht, der die Erkenntnisse so darbietet, wie sie naturgemäß reifen müssen, wodurch Lehrer und Schüler aneinandergekettet werden.

Wenn so der Geist ein inniges Band zwischen Lehrer und Schüler schlingen soll, dann muß auch alles beseitigt werden, was das Verhältnis zwischen beiden lockern könnte. Weder das eingeführte Lehrbuch noch irgend welche Schablonen für die Behandlung des Stoffes dürfen sich beispielsweise zwischen Lehrer und Schüler drängen. Darum stehe der Lehrer ohne Krücken vor seiner Klasse und gebe alles, was er zu bieten hat, frei aus sich heraus. Überall soll er die Schwierigkeiten, welche der Stoff seiner Darstellung und der Aufnahme seitens der Schüler entgegensetzt, vorher in sich überwunden haben, ehe er vor seine Klasse tritt. Dann werden die Kinder auch das Gefühl haben, hier werde mehr für sie gearbeitet, als sie mit eigenen Augen wahrnehmen können, ein ganzes Leben voll ernster Bemühung sei ihrem Wohle gewidmet. Dann eifert der Lehrer die Schüler durch sein bloßes Vorbild an. Thatsächlich bringen häufig junge Neulinge in einem Fache, die sich erst selbst in den Stoff hineinarbeiten müssen, mehr fertig, als alte routinierte Spezialisten; so wirkt sorgfältige Vorbereitung. Es ist deshalb eine alte Erfahrung, daß die Schüler gerade für diejenigen Fächer eine

besondere Vorliebe haben, für welche ihr Lehrer schwärmt, während sie alles kalt läßt, was diesem gleichgiltig ist.

Besonders wichtig ist es gerade für die schwächeren Schüler, daß der Lehrer geistige Fühlung mit ihnen herzustellen vermag. Das weniger begabte Kind lebt schon so wie so in dem drückenden Gefühl, seinen Mitschülern nicht gleichwertig zu sein. Darum sollte unter keinen Umständen sich in ihm dazu noch das Bewußtsein ausbilden, daß es auch dem Lehrer ferner stehe als die anderen. Somit zeigt sich die Tüchtigkeit des Lehrers ganz besonders darin, wie er persönlich zu seinen schwächsten Schülern steht, zunächst beim Unterricht.

Hier muß er stets wissen, ob auch die Unbegabtesten alles verstanden haben, was sie lernen sollen, und wo der Fehler liegt, wenn das bei einem oder dem anderen einmal nicht der Fall ist. Dann muß den stattgehabten Mißverständnissen nachgegangen und der Stein des Anstoßes weggeschafft werden. Ist die Quelle des Mangels aufgedeckt, dann kann er leicht beseitigt werden. Dabei ist es manchmal auch von Wichtigkeit, daß der Lehrer den Kindern zeigt, wie er etwas anfassen und lernen würde, wenn er es nicht bereits könnte, oder wie in seiner Jugend ihnen der Lehrer die vorliegende Sache erklärt hat. Oft fällt nach solcher Anregung den schwachen Kindern leicht, was sie vorher zu bewältigen aufgegeben hatten. Bei solcher Behandlung kommen alle Kinder füglich dazu, auch einmal etwas zu leisten. Dadurch gewinnt selbst das schwache Kind die Überzeugung, daß auch es dem Lehrer gegenüber etwas ist und nicht lediglich auf sein Wohlwollen und seine Nachsicht angewiesen bleibt. Solches Bewußtsein fördert die Arbeitsfreudigkeit sehr.

Aber die Wirksamkeit des Lehrers hängt nicht nur von seinem Können und seinem Lehrgeschick ab, sondern auch davon, wie er sich den Kindern gegenüber giebt. Auch die Furcht vor ihm soll sich nicht zwischen ihn und seine Schüler drängen. Schon der Gedanke, daß nur derjenige in die Köpfe der Jugend hineinschauen kann, dem ihre Herzen offen entgegenschlagen, sollte jeden Lehrer veranlassen, sich auch gemütlich in der rechten Weise zu seinen Schülern zu stellen. Der Lehrer muß der Jugend innerlich zugethan sein, wenn sie sich ihm anschließen soll. Er muß Interesse für sie zeigen, wenn sie seiner Arbeit Interesse entgegenbringen soll. Besonders ist dies notwendig bei den jüngeren Schülern, die noch lediglich dem Lehrer zuliebe arbeiten. Größere Knaben schmiegen sich weniger willig an. Sie werden in viel höherem Maße vom Interesse am Stoff zur Arbeit getrieben. Darum bethätige der Lehrer besonders bei den Kleinen Interesse für ihre

mannigfachen persönlichen Angelegenheiten und lasse sich auch das Kleinste zu diesem Zwecke nicht entgehen. Kein Geburtstag sollte in einer solchen Klasse vorübergehen, ohne daß Notiz davon genommen wird, kein beachtungswertes Ereignis in seiner Familie eintreten, ohne daß der Zögling der liebenden Teilnahme seines Lehrers und seiner Mitschüler sicher wäre.

Endlich soll sich auch das Mißtrauen, das so leicht alle sittlichen Verhältnisse vergiftet, nicht zwischen Schüler und Lehrer stellen. Bei aller Vorsicht zeige der Lehrer Vertrauen, Pessimisten taugen nicht zu Lehrern. In den Seelen der Kinder wird das Mißtrauen ebenfalls nicht aufkommen, wenn der Lehrer selbst es nicht veranlaßt. Darum soll der Lehrer sich selbst stets gleichbleiben und in allem Lehren und Thun eiserne Konsequenz bewahren. Er soll alles Schwankende von sich abthun und vor allen Dingen seine Launen unterdrücken. Diese Forderungen sind sehr hart besonders für kränkliche Lehrer, die mit ihrem Gesundheitszustand zu rechnen haben. Aber ihre Erfüllung ist unerläßlich. Bei einem schwankenden, launenhaften Lehrer weiß die Jugend niemals, wie sie mit ihm dran ist. Solche Lehrer kommen leicht in den Verdacht, nach selbstischen Beweggründen zu handeln. Sie verdienen kein Vertrauen und werden sich auch die Zuneigung und Liebe ihrer Zöglinge niemals erwerben.

Ist es richtig, daß der Lehrer sich persönlich seinen Schülern so nahe als möglich zu stellen hat, dann hüte er sich doch ja, künstlich eine Kluft zwischen sich und den Schülern aufzuthun, wo der Natur des Verhältnisses nach eine solche gar nicht bestehen kann. Er klage also nicht über die Dummheit und Faulheit seiner Zöglinge, da er allein es doch in der Hand hat, sie fleißig und verständig zu machen. Er beschwere sich nicht beständig über ihre Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit, sondern unterrichte so, daß die Kinder sichere Kenntnisse erwerben und ihm aufmerksam folgen können. Er suche in jedem Kinde vorzugsweise das zu sehen, was ihm sympathisch ist und lerne mehr und mehr, die Fehler der Schüler als Ausfluß angeborner Schwäche, ererbter Verderbnis und Schuld des Elternhauses erkennen und entschuldigen. Vor allen Dingen lasse er aber niemals das Wort Salzmanns aus den Augen, daß der Erzieher bei allen Fehlern seiner Zöglinge die Ursache in sich selber suchen müsse. Wenn alle Lehrer mehr bedächten, daß aus ihrer Klasse ihnen vielfach das Spiegelbild ihres eigenen Wesens entgegenleuchtet, dann würden sie ihren Schülern wohl nicht so oft tadelnd und strafend entgegentreten, sondern hebend und helfend sich mitten hineinstellen in die Schar.

Ganz besonders schaden lange Predigten dem Verhältnis zwischen einem Lehrer und seinen Schülern. An den Kindern prallen dieselben zwar scheinbar zwecklos ab, wie der Platzregen nutzlos von dem hartgeschlagenen Boden abfließt; doch ist nichts mehr geeignet alle Arbeitsfreudigkeit lahm zu legen. Ganz besonders leicht verbittern aber solche Reden das Gemüt des Lehrers und lassen darin gegen die Kinder einen Stachel zurück, der das persönliche Verhalten leicht dauernd beeinflußt.

Gerade in der Volksschule, wo die Schüler zu Hause oft sehr wenig freundliche Verhältnisse haben und deshalb leicht stumpf und verschlossen und unlustig sind zur Arbeit, sollten die Kinder sich wohlfühlen. Diese Schule kann auch das persönliche Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern in besonderem Maße pflegen, weil sie in den allermeisten Fällen von dem verderblichen Fachunterriche nichts weiß, der in jeder Unterrichtsstunde einen anderen Lehrer mit anderen Ansprüchen und anderem Auftreten vor die Schüler stellt. Darum ist es in der Volksschule nach dieser Seite hin auch leicht, die Kinder willig zu machen zur Arbeit.

Was wir bis jetzt bezüglich des Verhaltens des Lehrers in der Volksschule vortragen konnten, läßt sich zusammenfassen in der Forderung, der Lehrer habe selbstlose Hingabe an seine Schüler zu üben. Mit voller Absicht haben wir den Ausdruck Liebe in unseren Ansprüchen an den Lehrer vermieden. Dabei wird gar zu leicht an ein süßlich schwaches, und oft sogar läppisches Wesen gedacht und mit dem Worte so häufig Mißbrauch getrieben, daß wir die Bezeichnung der in Betracht kommenden Gesinnung als Hingabe für richtiger und den Kernpunkt besser treffend halten.

Zu ebensolcher Hingabe ist der Lehrer aber auch an die Schule und ihre Aufgaben verpflichtet. Daher kommt er nicht selten in die Lage, sein persönliches Verhältnis zu einem oder dem anderen Schüler zeitweilig dranzugeben, um den Verpflichtungen, die sein Amt ihm auferlegt, zu genügen. Der gewissenhafteste Lehrer kommt daher wohl täglich in die Lage, zu tadeln und selbst zu strafen. Dabei hat er sich aber davor zu hüten, daß seine derartigen repressiven Eingriffe als Ausfluß persönlichen Beliebens oder persönlicher Verstimmung erscheinen, und daß sie sein Verhältnis zu den Schülern dauernd stören. Ist eine schlimme That bestraft, so werde sie sofort vergessen. Von Vergeben soll ein Lehrer niemals reden. Vergeben ist eine That persönlicher Nachsicht; der Lehrer vertritt aber, wenn er straft, genau besehen dem Schüler gegenüber nur sachliche Gesichtspunkte. Auch steht er viel zu

hoch, als daß er sich durch Vergehungen eines Schülers persönlich beleidigt fühlen könnte.

Als Vertreter der Schulordnung kommt dem Lehrer eine ruhige Festigkeit zu, die sich streng an die Sache hält und nur strafend eingreift, wo es um des Ganzen willen geboten ist. Dabei darf aber der Lehrer nie vergessen, daß nur der ein Recht hat, auf dem Gesetz zu bestehen, der in dieser Beziehung zunächst streng ist gegen sich selbst. Darum soll er sich bemühen, alle persönlichen Schwächen abzuthun. Er soll sich nicht bethören lassen durch Augendienerei, nicht einschläfern lassen durch Verstellungskünste. Er soll nicht ermüden, wenn ihm andauernder Widerstand geleistet wird und sich nicht verbittern lassen durch Stumpfheit und Trägheit. Auch muß er lernen, alle Brillen von seiner Nase abzuthun, da die Kinder ihm durch solche nur in falschem Lichte erscheinen. Solcher Brillen giebt es mancherlei: Gestalt, Kleidung, anmutiges oder abstoßendes Wesen, persönliche Stellung zu den Eltern, persönliche Vorteile u. a. m. Sie verhindern uns, jeden unserer Schüler in seiner Eigenart zu begreifen und ihn darnach zu behandeln, was doch die erste Voraussetzung dazu ist, daß er sich als Persönlichkeit fühlen und bethätigen lernt.

Je mehr der Lehrer sich als Vertreter der Schule und ihrer Zwecke ansehen lernt, desto mehr wird es ihm gelingen, alle persönliche Mißstimmung zu überwinden und in allen Lagen den Gleichmut zu bewahren, welcher der unruhigen Jugend am meisten imponiert. Je objektiver der Lehrer sein Verhältnis zu den Schülern auffaßt, desto mehr werden alle selbstischen, persönlichen Regungen in ihm zurücktreten. Unter keinen Umständen wird er z. B. jemals etwas gebieten oder verbieten, weil es ihm gerade so paßt, oder weil er gerade einmal Vergnügen daran findet, seinen Zöglingen seine Macht zu zeigen. Derartige Handlungen des Lehrers werden sofort als Ausflüsse persönlichen Beliebens empfunden; sie verbittern und lassen im Gemüt der Kinder einen Stachel zurück. Niemals sollen, sagten wir, die Eingriffe der Lehrer die Jugend dauernd verstimmen. Darum müssen jene bemüht sein, sich in allen Lagen äußerster Gerechtigkeit zu befleißigen. Das möchten wir nicht so mechanisch aufgefaßt haben, daß jedes Vergehen bei jedem Kinde mit genau demselben Strafmaß zu ahnden wäre. Zur Gerechtigkeit gehört unseres Erachtens auch, daß man in jedem einzelnen Falle den Ursachen der Verfehlung nachgeht und bei der Rüge oder Bestrafung jedesmal den gesamten geistigen und sittlichen Zustand des Zöglings in Betracht zieht. Jeder Lehrer sollte es in seiner Schule dahinbringen, daß er zwei Schüler, die scheinbar das Gleiche begangen

haben, in ganz verschiedener Weise bestrafen kann, ohne das Gerechtigkeitsgefühl irgend eines seiner Zöglinge zu verletzen. Allerdings setzt dies viel Vertrauen seitens der Schüler voraus. Das müssen wir uns aber zu erwerben suchen.

Soll der Lehrer nicht dauernde Verstimmung in seinen Schülern hervorrufen, dann muß er gegebenen Falles erst überlegen, ehe er spricht und handelt. Besonnenheit trägt gute Früchte; sie läßt nicht zu, daß in der Aufregung und im Zorne Worte fallen und Strafen eintreten, die mit dem Vergehen, das sie veranlaßt hat, in keinem Verhältnis stehen. Besonders vor solchen Worten, die das Selbstgefühl des Schülers kränken und herabsetzen müssen, soll der Lehrer sich hüten. Am schlimmsten ist es, wenn bei solchen Gelegenheiten die häuslichen Verhältnisse der Kinder spottend oder tadelnd herangezogen werden, sodaß die Eltern in den Augen der Schüler erniedrigt werden. Wo Eltern und Lehrer sich um die Zuneigung der Kinder streiten, zieht der Lehrer immer den kürzeren.

Bei Knaben können Lehrer, die beliebt sind, manchmal ein derbes Wort einfließen lassen, ohne zu verletzen. Knaben pflegen das nicht so hoch anzurechnen, lachen wohl gar selbst mit, wenn der Lehrer es versteht, humoristische Situationen, die der Unterricht darbietet, sofort zu benutzen, um in ungesuchter und taktvoller Weise dem einen oder anderen von ihnen eine Schwäche, einen Fehler unter die Nase zu reiben. Doch sollen nach Jeremias Gotthelf nur sattelfeste Lehrer Spaß in der Schule treiben.

Notwendig ist, daß Strenge und Konsequenz des Lehrers sich mit Freundlichkeit paaren; das gehört nicht nur zum guten Ton. Gerne verwechseln leider manche Lehrer Strenge mit Kälte und finsterem bissigen Wesen. Darum ist Freundlichkeit in der Schule eine weit größere Tugend als gemeiniglich angenommen wird. Zur Freundlichkeit geselle sich die Höflichkeit, die auch im Kinde den Menschen achtet. Mit dem Hute in der Hand kommt man nicht nur durch das ganze Land, sondern auch in die Herzen der Jugend.

Zweifellos hängt sonach von der Persönlichkeit des Lehrers außerordentlich viel ab, wenn es sich darum handelt, die Kinder in heiterer Stimmung ihre Schulzeit verbringen zu lassen. Es ist geradezu ein Unglück, wenn Kinder einen brutalen, launischen Lehrer bekommen, der durch seine rücksichtslose Selbstsucht alles Leben in ihnen ertötet. Unter einem solchen Lehrer verlernt die Jugend die Arbeitsfreudigkeit. Leider ist aber der erziehliche Boden der Schule so glatt, daß selbst auch die besten Lehrer zuweilen straucheln. Daher ist es ein Glück, daß die Jugend

so leichtblütig ist und das Leben nicht gar zu schwer nimmt, sonst möchten selbst gewissenhafte, wohlwollende Lehrer nicht aus den Gewissensbissen herauskommen. Somit hat jeder Lehrer alle Ursache, sich den Zweizeiler, welchen Rückert den Vätern in das Gewissen schreiben wollte, stets vor die Augen zu stellen:

„Ein Lehrer soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt im Kinde recht vertreten."

Schluß.

So scheint uns in umfassender Weise die Aufgabe zu lösen, daß die heranwachsende Jugend zur Arbeitsfreudigkeit erzogen werde. Diese Tugend wurzelt in den Kräften und Trieben, welche dem unbewußten Grunde unseres Daseins entquellen, ist also unser natürlicher Zustand; doch sind die Verhältnisse, unter welchen der Kulturmensch sich entwickelt, da sie ihm leicht das innere Gleichmaß zwischen Wollen und Können rauben, der Ausbildung rechter Arbeitsfreudigkeit nicht gerade günstig. Deshalb sind sorgsame, erzieherische Maßnahmen zu ihrer Entfaltung nötig. Eine wichtige Rolle fällt dabei der Schule, vornehmlich der Volksschule, zu, die nicht nur durch anregenden Unterricht, sondern auch durch andere erziehlichen Maßnahmen sowie durch die persönlichen Einflüsse, welche in ihr wirksam werden, der Entwicklung der Arbeitsfreudigkeit einen mächtigen Anstoß geben und thatkräftige Unterstützung leisten kann.

Haben die bezüglichen Bemühungen der Schule Erfolg, so hat sie Großes erreicht. Denn an die erworbene Arbeitsfreudigkeit ist nicht nur der persönliche Fortschritt des Menschen durch unausgesetzt wirksame Selbststählung geknüpft, durch sie ist auch die beste Garantie dafür gegeben, daß der Mensch sich auch selbständig, energisch und erfolgreich an der Bewältigung der Aufgaben beteiligen werde, welche der allgemeine Fortschritt jedem einzelnen in der kultivierten Menschheit auferlegt.

II.

Gegen den Handfertigkeitsunterricht in den Schulen.

Motto: „Ein Mann, der recht zu wirken denkt,
Muß auf das beste Werkzeug halten."
Bl. f. Knabenhandarbeit 1897. Nr. 10.

I.

Unser „Schriftwechsel“ mit einigen Befürwortern des Knabenhandfertigkeitsunterrichts.

In Nr. 188 der „Zeit“ veröffentlichte Herr Dr. Paul Scheven einen Bericht über den Knabenhandfertigkeitstag, welchen der „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit“ am 7. August 1897 in Leipzig abgehalten hatte. Am Schlusse des Artikels führte Herr Dr. Paul Scheven folgendes aus:

„Während aus der Debatte hervorging, daß in kleineren Staaten keine Schwierigkeiten dem Versuch — (Es handelt sich um die versuchsweise Einführung des pflichtmäßigen Handfertigkeitsunterrichtes in einigen Schulen und Lehrerseminarien!) entgegenständen (in Glauchau und Annaberg ist er bereits für je eine Schule in die Wege geleitet), sprach Geheimrat Brandi, als Vertreter des preußischen Kultusministers, ein non possumus aus. Die Form war zwar die verbindlichste, deren ein hoher Beamter fähig ist, aber die duftenden Redeblumen lagen doch in einem — Korbe[1]). Nicht der Minister, nicht Herr Brandi, der seinen Sympathien für den Arbeitsunterricht in Osnabrück längst in Thaten Ausdruck gegeben hat, sind die Gegner, sondern die Direktoren der Lehrerseminare, die alten verknöcherten Schuldespoten. Sie ahnen, daß ein pädagogisch und sozial revolutionäres Moment in der Ausbildung der Hand neben der des Kopfes liegt. Frischen Luftzug können die im Gedächtniskram hausenden Motten nicht vertragen. Ein anderes Regiment der Gegner der Handfertigkeit stellen, wie die Debatte zeigte, die Agrarier, die durch eine Vermehrung der Geschicklichkeit der Arbeiter einen noch reichlicheren Abfluß der Landbevölkerung nach den Städten befürchten. Die Bauernfreunde sollten doch bedenken, daß dem Bauern die Axt im Haus den Zimmermann erspart. Die

[1]) Im Original sind die folgenden Sätze nicht gesperrt gedruckt. D. Verf.

jüngeren strebsamen Männer in der Lehrerschaft sind fast ausnahmslos Freunde der Knabenhandarbeit, das beweist nicht nur die Lehrerpresse, sondern auch der rege Besuch der Leipziger Ausbildungsanstalt und anderwärts abgehaltener Lehrerkurse. In der preußischen Beamtenschaft stehen zahlreiche Anhänger; jede politische Partei hat werkthätige Freunde der Handfertigkeit unter ihren Mitgliedern. Die Sozialdemokraten, welche früher in den betreffenden Bestrebungen nur ein Mittel erblickten, den Proletarier zu einem geschickteren Werkzeug des Kapitalismus auszubilden und schließlich das Niveau der theoretischen Schulbildung herabzudrücken, sind gegenwärtig aus Gegnern zu Freunden geworden. Darum treten auch wir Nationalsoziale in unserem Schulprogramm warm ein für eine kräftige Unterstützung der Knabenhandfertigkeit."

Darauf erschien in Nr. 209 der „Zeit" vom Verfasser dieser Zeilen ein Artikel, dessen Überschrift: „Wider den Knabenhandfertigkeitsunterricht" nicht von ihm, sondern wohl von der Schriftleitung des Blattes herrührt. Wir führten folgendes aus:

„Die Nr. 188 der „Zeit" enthält einen Bericht über den Knabenhandfertigkeitstag in Leipzig, der Behauptungen aufstellt und stellenweise einen Ton anschlägt, denen widersprochen werden muß, damit nicht die Leser der „Zeit", also weite Kreise unseres Volkes, in die irrige Meinung versetzt werden, die Bestrebungen, welche auf pflichtgemäße Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes in die öffentlichen Schulen gerichtet sind, seien eine pädagogisch berechtigte, nur durch Übelwollen und Unverstand gehemmte Bewegung, während sie doch thatsächlich ein bereits überwundener „Sport", eine wissenschaftlich schon gerichtete „Mache" sind.

Wir begründen dies unser Urteil in folgenden Sätzen:

1. Die heutige Volksschule ist ein Produkt, der auch auf dem Gebiete der Volkserziehung notwendig gewordenen Arbeitsteilung. Ihre spezielle Aufgabe ist die möglichste Hebung der Geistesbildung. Solange aber die Resultate der Schularbeit — gleichviel aus welchen Ursachen — im großen und ganzen noch so mangelhaft sind, wie es sich dem unbefangenen Auge jedes Kenners der Volksbildung darstellt, wäre es eine Versündigung am Volke, wenn die Schule von der ihr zugemessenen knappen Zeit auch nur ganz wenig Stunden für die Erreichung ohnehin problematischer Ziele hergeben wollte oder müßte. Selbst die fakultative Einführung unterliegt den ernstesten Bedenken.

2. Wenn auch dem Handfertigkeitsunterricht ein eigenartiger Wert für die persönliche Ausbildung des jungen Menschen zuerkannt werden muß, weshalb er von hervorragenden Pädagogen für die häusliche Erziehung empfohlen worden ist und auch in allen Internaten, Knabenhorten u. s. w. Berücksichtigung verdient, so ist bis jetzt der Nachweis, daß solche Arbeiten auch der allgemeinen Bildung dienen, nicht einmal versucht worden. In die Schule gehören aber nur die Elemente dessen, was man unter allgemeiner Bildung versteht.

3. Thatsächlich giebt es nur eine allgemeine Bildung auf geistigem Gebiete. Es giebt nicht einmal eine allgemeine Handfertigkeit. Nur im Gebiete der Geistesbildung unterstützen die einzelnen Fächer einander. Bei den Handfertigkeiten dagegen schädigt in den meisten Fällen die Ausbildung der einen die Befähigung für eine oder mehrere andere. Eine Hand, die fleißig geübt wird, den Hobel zu führen, eignet sich, besonders wenn diese Leistung zu früh von ihr verlangt wird, nicht mehr für höhere Ausbildung im Klavierspiel oder für feinere Flecht- und Schnitzarbeiten.

4. Es beweiset sehr mangelhaftes psychologisches Verständnis, wenn gesagt wird, durch die Beschäftigung der Hände werde eine „intensivere" Anschauung der Unterrichtsobjekte bewirkt, [die der Ausbildung des Verstandes zu gute käme][1]). Dann müßten die mangelhaften Quadrate und Kreise, welche die Kinderhand zu zeichnen vermag, bessere Begriffe von den genannten geometrischen Gebilden geben, als die Anschauung derselben an korrekten Körpern oder guten Abbildungen. Kein Unterrichtsfach bedarf daher der Handfertigkeiten zur besseren Veranschaulichung seiner Elemente.

5. Die Behauptung, die Pflege der Handfertigkeit sei notwendig als Gegengewicht gegen das einseitige Bücherlernen, ist nichts als eine leere Phrase. Zunächst ist ein ordentlicher Schulunterricht nichts weniger als ein Bücherlernen. Dann hat die Physiologie — und nur dieser gebührt hier das Wort, nicht spekulativen psychologischen Lehrmeinungen — längst experimentiell bewiesen, daß jede körperliche Beschäftigung — abgesehen sogar von der dabei zu verwendenden Aufmerksamkeit — in ganz derselben Weise Nervenkraft verbraucht wie die

[1]) Der eingeklammerte Satz, den ich in meinem Entwurf notiert habe, fehlt — möglicherweise durch eigenes Versehen beim Abschreiben, was sehr eilig geschah — in dem Artikel der „Zeit". Meine Herren Gegner scheinen gar nicht bemerkt zu haben, daß das Ganze ohne diesen Zusatz gar keinen Sinn ergiebt, sonst hätten sie mir den Lapsus bös angerechnet!

geistige Arbeit. Schonung der Nerven wird niemals durch Turnen, auch nicht durch Handarbeit, sondern nur durch Ruhe und frische Luft erzielt. Dazu ist von pädagogischer Seite wiederholt eindringlich auf die Gesundheitsschädlichkeit der meisten sogenannten Handfertigkeiten hingewiesen worden. Endlich muß es jedem, der sich von Berufes wegen ein wenig eingehender mit Volkserziehungsfragen befaßt hat, urkomisch erscheinen, wenn behauptet wird, das Lernen sei schuld daran, daß der Sinn für Handbeschäftigung zurückgegangen ist. Dem widerspricht schon der Umstand, daß sehr viele hochgelehrte Leute in ihren Mußestunden gern „bosseln". Thatsächlich sind natürlich die Maschinen an dem beklagten Umstande schuld. Wenn einmal jeder Kleinbauer seine Säemaschine besitzt, wird das heranwachsende Geschlecht der Landwirte das Säen mit der Hand nicht mehr lernen mögen.

6. Man beruft sich auf Frankreich, das uns in Bezug auf die Handfertigkeit vorangegangen und weit „über" sei. Doch kann jeder, der sich dort ernstlich erkundigt, erfahren, daß die Handfertigkeitsflut im Abnehmen begriffen und alle Aussicht vorhanden ist, daß der *pflicht*gemäße Besuch des Unterrichtes bald abgeschafft wird. — *Man* beruft sich auf die Zustimmung der pädagogischen Presse und verschweigt dabei, daß diese „Zustimmung" lediglich darin besteht, daß viele Schulblätter die von dem Aktionskomitee für Handfertigkeit von Zeit zu Zeit in geschicktester Weise überallhin versandten „Waschzettel" gedankenlos abgedruckt haben. Nun der Kampf für Reinhaltung der Schule ernstlich entbrannt ist, steht eine große Zahl der besseren pädagogischen Blätter auf Seiten der Gegner des pflichtgemäßen Handfertigkeitsunterrichtes. Selbst der Herausgeber der „Deutschen Schule", der jenen Bestrebungen erst ein wissenschaftliches Relief gab, hat den Rückzug angetreten."

Darauf lief bei der Schriftleitung der „Zeit", wie dieselbe in Nr. 225 in einer Anmerkung mitteilt, eine ganze Reihe von Aufsätzen für den Knabenhandfertigkeitsunterricht ein. Sie giebt aber allein „dem Altmeister der deutschen Bewegung für Knabenhandarbeit", Herrn Dr. W. Götze das Wort, zu dessen Gunsten auch Herr Dr. P. Scheven einen Artikel, den er eingeschickt hatte, zurückzog. Herr Dr. W. Götze schreibt folgendes:

Nur durch Thun gelangt der Mensch zu wahrhaftigem Sein.
Am. Komenius.

In Nr. 209 der „Zeit" ist ein heftiger Angriff auf den Handfertigkeitsunterricht enthalten, dem schweigend zuzustimmen denen unmöglich ist, die aus voller, ehrlicher Überzeugung für die praktische

Bethätigung der männlichen Jugend deswegen eintreten, weil sie in ihr ein wichtiges Erziehungsmittel für das heranwachsende Geschlecht erkennen. So sei es dem Unterzeichneten[1]) vergönnt, für die geschmähte Sache einzutreten, denn das ist sie, wenn sie von unserem Gegner ein bereits überwundener „Sport", eine wissenschaftlich schon gerichtete „Mache" genannt wird. Und wenn er dazu noch von „Waschzetteln" spricht, die geschickt überallhin versandt werden sollen, so fügt er dazu eine persönliche Verunglimpfung derer, die in selbstloser Weise der von ihnen vertretenen Erziehungsidee dienen. Es erweckt aber kein gutes Vorurteil, wenn man seine Stellung nur durch Schmähungen und Verunglimpfungen der Andersdenkenden halten kann, und das Volk empfindet wohl richtig, wenn es meint, daß der, welcher beim Streite schimpft, im Unrecht sei. Ich werde mir erlauben, auf diesen Ton nicht einzugehen, und will es darum nur versuchen, Stellung zu den Sätzen zu nehmen, mit denen der Herr Gegner sein Urteil begründet. Freilich stehen sie in keiner logischen Verbindung untereinander, und es ist darum nötig, sie einzeln der Reihe nach zu beantworten.

1. „Die spezielle Aufgabe der heutigen Schule soll die möglichste Hebung der Geistesbildung sein."

Mit nichten. Eine Volksschule, die in solcher einseitigen Weise der Geistesbildung dienen wollte, würde ihre Pflichten für die Erziehung vernachlässigen müssen. Ist der Intellekt für die heutige Schule alles geworden? Ist die Erziehung der Jugend zu sittlich-religiösen Charakteren nicht mehr das höchste Ideal der deutschen Volksschule? Hinaus dann mit dem Religionsunterricht, denn er dient ja nicht der Hebung der Geistesbildung, sondern er will dem frommen, nach Gott verlangenden Gemüte Nahrung geben. Hinaus mit dem Zeichenunterricht, denn er will das Auge für die Erfassung der Formenwelt schulen. Hinweg mit dem Turnen, denn es soll den Körper kräftigen und entwickeln, hinweg mit den Bewegungsspielen an freier Luft, denn was tragen sie zur Geistesbildung bei, die die spezielle Aufgabe der Volksschule ist? Hin-

---

[1]) Aus unserem Leserkreis ging uns eine ganze Reihe von Aufsätzen für den Knabenhandfertigkeitsunterricht zu, als Abwehr der Angriffe in Nr. 209 der „Zeit". Wir glauben im Sinne aller Einsender zu handeln, wenn wir, statt mehrere kurze Veröffentlichungen zu bringen, dem Altmeister der deutschen Bewegung für Knabenhandarbeit allein und ausführlich das Wort geben. Der Verfasser des ersten Aufsatzes in der „Zeit", Dr. Scheven, der sich in erster Linie durch die Angriffe Herrn Schaefers zur Abwehr genötigt sah, hat seine Entgegnung ebenfalls zu Gunsten der Ausführungen von Dr. W. Götze zurückgezogen. [Anm. der Schriftleitung der „Zeit"].

weg mit dem Gesangsunterricht, mit seiner Freude am harmonischen Klang, an den schönen bewegten Rhythmen. Was soll die das Gemüt veredelnde elementare Kunstübung, wenn der Intellekt nichts davon hat? Hinweg denn auch mit dem weiblichen Handarbeitsunterricht, der die künftigen Frauen auf ihren Beruf im Hause vorbereitet, hinweg natürlich auch mit der Knabenhandarbeit, die den Schaffenstrieb der Knaben in geordnete Bahnen leitet, die seine Hände und Augen bildet und ihn beobachten lehrt, die ihn so in die Welt der werkthätigen Arbeit durch die eigene praktische Erfahrung einführt und seinen Willen durch die Überwindung physischer Hindernisse schult. Was nützen solche sichere Grundlagen für einen festen, männlichen Charakter, wenn sie nicht den Intellekt in erster Linie fördern! Aber, so fragen wir, sollen denn die künftigen Männer nur noch klug, nicht auch gut und tüchtig werden? Und dann, so möchten wir bescheiden weiter fragen, schafft denn wirklich heute die Volksschule trotz all der für sie geopferten Kräfte und Geldmittel, trotz aller aufgewendeten Zeit diese gerühmte Geistesbildung?

„Das preisen die Schüler aller Orten,
Sind aber keine Weber geworden.“

Darum, mag es auch altmodisch sein, so bekenne ich mich trotz alledem zu dem von Pestalozzi aufgestellten Erziehungsideal von der harmonischen Ausbildung aller menschlichen Kräfte. Zu ihnen gehört aber auch die körperliche Kraft, geschult zum Dienste des Willens. Wenn darum anderwärts einseitig das dogmatisch [sic.] überlieferte Wissen gepflegt wird, so trete ich für das durch Selbstbethätigung erworbene Können ein.

2. „In die Schule gehören nur die Elemente dessen, was man unter allgemeiner Bildung versteht.“ So sagt unser Gegner, und wir geben ihm darin recht. Aber es soll nach ihm noch nicht einmal der Versuch gemacht worden sein, nachzuweisen, daß die Handfertigkeitsarbeiten auch der allgemeinen Bildung dienen, und darin hat er unrecht. Wenn er die über unsern Unterrichtszweig erschienene Litteratur kennen würde [!], so müßte er sich überzeugt haben, daß doch wenigstens der Versuch oft genug gemacht worden ist. Glaubt er, daß Komenius und Locke, Rousseau und Herder, Salzmann, Pestalozzi und Fröbel, Herbart und Ziller für die praktische Bethätigung der Jugend eingetreten wären, wenn sie diese nicht zur allgemeinen Bildung der Zöglinge für nötig erachtet hätten? Es giebt eben Leute, und der Herr Gegner muß das verzeihen, die einen anderen Begriff von allgemeiner Bildung haben, als er. Wir meinen, ein Mann könne nicht als allgemein ge-

bildet angesehen werden, der mit seinen Händen ein Tölpel ist, der mit seinen Augen nicht zu sehen, keine Formen klar aufzufassen vermag, und der ohne Verständnis für die Errungenschaften unserer heutigen Technik stumpf an ihnen vorübergeht. Unsere Zeit ist auch darin eine Werdezeit, daß sie andere Bildungsideale schafft.

3. „Thatsächlich giebt es nur eine allgemeine Bildung auf geistigem Gebiete. Es giebt nicht einmal eine allgemeine Handfertigkeit.“ Das ist mit Verlaub eine Behauptung ohne Beweis. Woher sollte denn ganz unvermittelt dieser Unterschied zwischen geistiger und körperlicher Thätigkeit kommen? Ist nicht schon eine solche Trennung des Menschen in zwei von einander unabhängige Wesen unhaltbar? Wirken nicht Leib und Seele ineinander? Und daß es eine allgemeine Handfertigkeit giebt, das wissen wir doch aus Erfahrung, die wir die Kinder in die Welt der praktischen Arbeit einführen von den ersten Kindergartenarbeiten an bis zu den physikalischen Apparaten, die der Primaner baut. Im Leben ist das praktische Thun nach dem Gesetze der Arbeitsteilung in die vielerlei Hantierungen der verschiedensten Berufe bis zu ihren höchsten Leistungen in den bildenden Künsten und der ausübenden Musik auseinandergelegt, wir aber suchen eine allgemeine Grundlage für alle praktischen Berufe zu schaffen, indem wir das Kind, entsprechend seiner wachsenden physischen Kraft und seiner zunehmenden geistigen Auffassungsgabe, die elementaren Werkzeuge, wie Messer und Schere, Hammer und Zange, Hobel und Säge u. s. w., handhaben lehren, und wir hoffen, ihm dadurch eine allgemeine Bildung der Hand und eine allgemeine Schulung der Sinne zu vermitteln.

4. „Es beweist sehr mangelhaftes psychologisches Verständnis, wenn gesagt wird, durch die Beschäftigung der Hände werde eine „intensivere“ Anschauung der Unterrichtsobjekte geschaffen. Hier befindet sich das mangelhafte psychologische Verständnis wohl mehr auf der anderen Seite. Weiß man denn nicht, daß sogar der Anschauungsunterricht selbst, wie er da vor Bildern erteilt wird, rein verbalistisch getrieben werden kann? Der Lehrer hat keine Kontrolle darüber, ob die von ihm gewollten Anschauungen auch wirklich in der Seele des Zöglings entstehen. Sowie aber dargestellt werden soll, muß die Anschauung von dem Darzustellenden klar vorhanden sein. Bei der praktischen Arbeit kommt der Junge vom Anschauen und Beobachten einfach nicht los. Er muß seine Sinne gebrauchen, sowie er nur ein Werkzeug in die Hände nimmt, und er kann damit nicht eher aufhören, als bis das Ziel seiner Anstrengungen, der fertige Gegenstand, ihm vor Augen steht. Der Unterschied ist eben der, daß beim theoretischen Unterricht der

Schüler mehr zur passiven Aufnahme des Unterrichtsstoffes genötigt wird, während er bei der praktischen Arbeit selbstthätig schafft; ein solches Schaffen ist aber nicht möglich, ohne daß fort und fort fest und klar angeschaut wird. Die Schülerarbeiten sind gleichsam nur Quittungen über die bei der Thätigkeit erzeugten Anschauungen. Darum sagt Fröbel mit Recht: „Was der Mensch darzustellen strebt, fängt er an zu verstehen.“ Aus diesem Grunde darf man den Handarbeitsunterricht einen bis zur Erfahrung fortgeführten Anschauungsunterricht nennen, und es beweist kein mangelhaftes psychologisches Verständnis, wenn man sagt, daß die praktische Arbeit den Schüler zu intensiverem Anschauen nötigt, als der Wortunterricht.

5. „Die Behauptung, die Pflege der Handfertigkeit sei notwendig als Gegengewicht gegen das einseitige Bücherlernen, ist nichts als eine leere Phrase.“ Und wir halten dies für eine leere Beschuldigung. Schon der ehrwürdige Justus Möser hat vor länger als einem Jahrhundert gesagt: „Für einen Gelehrten ist Holzsägen Nichtsthun, sowie umgekehrt für einen Holzhacker das Denken Erholung ist.“ Unser deutsches Unterrichtswesen neigt allzusehr zur Gelehrsamkeit; neben dem Wissen hat das Können in ihm, außer im Zeichenunterricht, kaum eine Stätte. Die lebendige Bethätigung der körperlichen Kräfte würde darum ein erfrischendes Element in die vorwiegend passive Aufnahme theoretischen Wissens hineintragen, nach dem alten Satze variatio delectat. Und so ist es thatsächlich für unsere Jugend eine wahre Erquickung, wenn sie, nachdem sie die Schulbank lange gedrückt hat, sich einmal an der Hobelbank oder am Schraubstock frisch und fröhlich regen darf. Die Jugend, das ist eine unumstößliche Erfahrung, empfindet solchen Wechsel mit Lust, und sie ist dankbar dafür, wenn ihrem Thatendrange einmal zu seinem Rechte verholfen wird. Woher kämen sonst die Tausende von Schülern, die freiwillig die mehr als 600 Stätten der erziehenden Handarbeit besuchen? Diese Jugend, die jetzt in den Schülerwerkstätten die Freude eigenen Schaffens empfinden darf, wird in Zukunft den Bann des Vorurteils gegen den Arbeitsunterricht brechen helfen.

6. Endlich verweist der Herr Gegner auf Vorgänge in Frankreich, wo die Sache des Handfertigkeitsunterrichts zurückgehen soll. So lange darauf hinzuweisen war, daß der französische Arbeitsunterricht dank der Gunst der äußeren Verhältnisse den Deutschen wenigstens an Ausbreitung überflügelte, waren unsere Gegner für solche Thatsache nicht zu sprechen; jetzt aber, wo nicht etwa in ganz Frankreich, sondern allein in der Stadt Paris einige Stimmen laut werden, um zu befürworten,

daß die weit über das vom Gesetz bestimmte Maß hinausgehenden Opfer für den Handfertigkeitsunterricht nicht etwa aufgehoben, sondern um ein weniges eingeschränkt werden möchten[1]), da sind unsere lieben Feinde rasch auf dem Plan, um die sorgsam behüteten Anfänge des deutschen Arbeitsunterrichts mit dem Hinweis auf das beispielgebende Frankreich (das aber, wie gesagt, hierbei gar nicht in Frage kommt) in den Boden zu treten. „Verderbt es nicht, es ist ein Segen drin", so möchte man ihnen zurufen. Was würde es aber nützen? Diejenigen, die als Wegemacher für die von ihnen als segensvoll erkannte Erziehungsidee vorangehen, werden mit Steinen beworfen, und die anderen, die die Idee wenigstens praktisch erproben möchten, um ein Erfahrungsurteil zu gewinnen, werden von solchem ehrlichen Versuche zurückgeschreckt.

Dessen aber kann man gewiß sein, daß sich die Freunde der Sache in ihren Bemühungen für sie nicht irre machen lassen werden. Und wenn der Arbeitsunterricht nichts thäte, als dazu beizutragen, daß die jetzt in sozialem Unfrieden getrennten Gesellschaftsklassen zum Verständnis und zur gegenseitigen Achtung ihres Wirkens zusammengeführt werden, so müßte er schon um deswillen gefördert werden. Durch den Arbeitsunterricht lernt das Kind die praktische Arbeit verstehen und achten, es lernt den Wert der Arbeitsprodukte würdigen und den gesellschaftlichen Wert der handarbeitenden Menschen begreifen. Wer nie Handarbeit verrichtet hat, wird auch sie, ihre Erzeugnisse und die handarbeitende Volksmasse kaum zu schätzen wissen. Der in der gesellschaftlichen und Bildungsarbeit Wirkende sollte also zum mindesten ein Verständnis für das wirtschaftliche Arbeitsgebiet gewinnen, denn nur dann rücken wir einander menschlich näher, wenn die Gebildeten die Arbeiten der Hand nicht bloß nach dem Geldwerte, sondern auch danach beurteilen, welcher Fleiß, welche Pflichttreue, Sorgfalt, Umsicht und Gewissenhaftigkeit zu ihrer Herstellung notwendig waren. So würde die planmäßige Handbildung auch eines der Mittel zur Herstellung des sozialen Friedens sein können. — Dem Minderbemittelten aber würde die freischaffende, individuell gestaltende Handarbeit einen willkommenen Gegensatz zu den mechanischen Leistungen im Dienste der Maschine darbieten. Die Beschäftigung mit dem Schnitzmesser am Familientische oder beim Gemüse- oder Blumenbeete des Hausgartens zeigt die Arbeit nicht von

---

[1]) Die von der Stadt Paris auszugebende Summe für die Lehrerhonorare ist von 288600 Fr. auf 280000, die für Beschaffung des Rohmaterials und der Werkzeuge von 87050 Fr. auf 70000 Fr. zurückgesetzt worden, weil man fand, daß man etwas sparen könne, ohne der Sache zu schaden.

der Seite des harten, den Menschenwillen unter die Naturkraft beugenden Zwanges, sondern als eine freie, selbstgewollte Bethätigung der schöpferischen Kräfte, und so könnte man hoffen, in ihr eine Hülfe zur Versöhnung der gesellschaftlichen Gegensätze zu gewinnen, ein Mittel, die soziale Verbitterung zu mildern.

Gerade aus diesen sozialen Gründen sind die führenden Geister in unserem Nachbarlande Frankreich so lebendig für den Arbeitsunterricht eingetreten. In solchem Sinne sagte Jules Ferry, als er Unterrichtsminister war, bei der Einweihung einer Arbeitsschule in Vierzon folgendes: „Damit der Adel der Handarbeit nicht nur von denen, die sie ausüben, sondern auch von der gesamten Gesellschaft anerkannt werde, hat man das sicherste, das einzig praktische Mittel gewählt, man hat die Handarbeit in die Schule selbst eingeführt! Glauben Sie es nur, wenn der Hobel und die Feile ihren Platz neben dem Zirkel, der geographischen Karte und dem Geschichtsbuch, wenn sie einen Ehrenplatz eingenommen haben und wenn sie der Gegenstand eines vernünftigen und systematischen Unterrichts sein werden, dann werden sehr *viele* Vorurteile absterben, viel Kastengeist wird verschwinden, der *soziale* Frieden wird sich auf den Bänken der Elementarschule vorbereiten und die Eintracht wird mit ihrem strahlenden Lichte die Zukunft der französischen Gesellschaft erhellen.“

Es ist kein Zweifel, der Grundfehler unseres gegenwärtigen Unterrichtssystems ist die Vorherrschaft der intellektuellen und rationalistischen Anschauung, die wir vom letzten Jahrhundert ererbt haben und welche dem Wissen bei weitem das Übergewicht über das Können auch in der Erziehung einräumt. Wir kämpfen für die Anerkennung des Rechtes, das auch das Können für die Entwickelung des jungen Geschlechtes hat. Sollten wir uns in der Hoffnung betrogen haben, daß wir in den nationalsozialen Kreisen offenes Verständnis für eine Erziehungsreform im Sinne der schaffenden Arbeit des Kindes finden würden?

Leipzig. Dr. W. Götze.

Herr Dr. P. Scheven konnte aber das, was er gegen uns zu sagen hatte, doch nicht verkneifen. Durch Vermittelung des Schriftleiters der Frankf. Schulzeitung, Herrn E. Ries, dem wir für diese Aufmerksamkeit großen Dank schuldig sind, ist es uns möglich geworden, auch diese Auslassung einem größeren pädagogischen Leserkreis vorzulegen. Sie findet sich in der Beilage zu Nr. 39 der Erfurter „Volkszeitung“ und hat folgenden Wortlaut:

In Nr. 209 der „Zeit" richtet Herr Frd. Schaefer einen Angriff gegen meine Aufforderung, die National-Sozialen möchten in ihrem Schulprogramm für eine kräftige Unterstützung der Knabenhandfertigkeit eintreten. Meine Ausführungen beschränkten sich damals in der „Zeit" nur auf einen Ausstellungs- und Versammlungsbericht, dem ich einige Randglossen beigefügt hatte. Diese waren allerdings in einem „temperamentvollen" Ton gehalten, den ich in der Absicht angeschlagen hatte, Gegner zur Stellungnahme zu reizen, um so eine Erörterung der mir wichtig scheinenden Angelegenheit hervorzurufen. Ich hatte mich nicht verrechnet, aber mein verehrter Gegner führt seine Hiebe und Stiche zumeist nach einem Phantom, gegen eine Bestrebung, die wenigstens bislang noch keine konkrete Gestalt angenommen hat. Er wendet sich gegen die pflichtmäßige Einführung der K.-H.-A. in alle öffentlichen Schulen. Die Forderung, die K.-H.-A. als obligatorischen Unterrichtsgegenstand in allen deutschen öffentlichen Schulen einzuführen, ist noch von keinem der maßgebenden Vertreter der Handfertigkeitsbewegung erhoben worden, vielmehr hat der Verein für Knabenhandarbeit an das preußische Kultusministerium lediglich das Gesuch gerichtet, dasselbe wolle in Erwägung ziehen, ob nicht an einzelnen Seminaren, oder Schulen der betreffende Unterricht pflichtmäßig eingeführt werden könne, um auf die dort zu gewinnenden Erfahrungen ein sicheres Urteil über den pädagogischen Wert dieser Bethätigungen bauen zu können. Angesichts der überaus günstigen Erfolge, welche die fakultative Beteiligung an Handfertigkeitskursen vielerorts bereits erzielt hat, war der Verein in der Annahme wohl berechtigt gewesen, daß man seinen Wünschen Erfüllung gewähren würde. Die kühle, auf Veranlassung der preußischen Seminardirektoren erfolgte Ablehnung seitens der Zentralbehörde mußte um so peinlicher berühren, als die Regierung durch die finanzielle Unterstützung der Vereinsbestrebungen (jährlich 31000 M.) beweist, daß sie dieselben würdigt, denn aus persönlicher Liebenswürdigkeit oder aus Lust am Geldausgeben wird dieselbe doch nicht gewährt.

Die pflichtmäßige Ausbildung in der Handarbeit hätte sich nun an einzelnen Schulen, wie z. B. in Görlitz, wo selbst die städtische Schuldeputation dafür gewonnen ist, leicht in den Lehrplan eingliedern lassen, da dort an manchen Schulen seit Jahren der fakultative Besuch schon ein sehr lebhafter ist.

Freilich hegen die Freunde der Handarbeit die Hoffnung, daß dem ersten Schritt, wenn er gelingt, noch weitere folgen würden, und daß so allmählich über Deutschland sich ein Netz von Schulen erstrecken

würde, an denen K.=H.=A. im Lehrplan stünde. Aber wie weit wäre man auch dann noch von der allgemeinen Einführung entfernt! Daß diese heute noch zu den frommen Wünschen gehören muß, wird klar, wenn man die erforderlichen Geldmittel und Lehrkräfte bedenkt. Immerhin eine Utopie wäre selbst solches Verlangen nicht, das beweist Frankreich, Skandinavien und Finnland

Herr Schaefer faßt sein Urteil über die K.=H.=A in 6 Sätze zusammen, aus denen hervorgeht, daß er ein entschiedener Gegner, selbst der fakultativen K.=H.=A. in der Volksschule ist, obgleich er dieselbe für ein wertvolles Erziehungsmittel des Hauses und der Internate betrachtet. Auf alle Punkte einzugehen würde eine Reihe von Aufsätzen erfordern, es seien also nur einzelne Einwendungen kurz berührt.

Die Geringschätzung der K.=H.=A. beruht hauptsächlich auf der Annahme, daß durch ihn die allgemeine Bildung nicht gehoben werden könne. Die Volksschule, meinen die Gegner, habe ausschließlich die möglichste Hebung der Geistesbildung zum Zweck; ich glaube hingegen, sie sollte auch die möglichste Charakterbildung sich zur Aufgabe machen. Sie soll eben nicht nur Lernschule, sondern soweit als möglich Erziehungsanstalt sein ohne Internat zu werden. Und gerade erziehenden Wert hat die Handarbeit. Nicht nur darin ist er zu suchen, daß das Auge zum richtigen Sehen, die Hand zum freien Gebrauch ihrer einzelnen Glieder durch ihn angeleitet wird, oder der Formen= und Farbensinn mit seiner Hilfe geschult wird, auch nicht vornehmlich darin, daß vermittelst der K.=H.=A. schlummernde Neigungen geweckt, verborgene Talente entdeckt werden können, sondern darin, daß der Wille der Knaben an der Überwindung konkreter Schwierigkeiten geübt wird, daß er „die Tücke des Objekts" bemeistern lerne. Der Schaffenstrieb der Knaben wird durch ihn in geregelte Bahnen gelenkt. *Der Schulunterricht bedarf nicht in erster Linie im Interesse der geistigen Ausbildung, wohl aber im Interesse der Willensausbildung einer Ergänzung, und diese bietet sich ihr, ähnlich wie im Turnen, nur in konkreter Gestalt in der K.=H.=A. dar.* Bei ihr heißt's ferner „Selbst ist der Mann"; da giebts kein „Abschmieren", kein „Einblasen" und das Abgucken ist nur förderlich.

Gewiß, Grammatik, Stil, Geschichte, Religion kann man nicht zur K.=H.=A. in Beziehung setzen, anders aber verhält es sich wohl mit dem Zeichnen, den Elementen der Mathematik, dem Rechnen, selbst für die Naturkunde und die Naturwissenschaft fällt hie und da ein Brocken ab.

Der Gegner hat ganz recht, wenn er meint die H.-K. konsumiere ebenso gut Nervenkraft wie die geistige Arbeit. Gewiß, ganz besonders wenn dieselbe eben als Arbeit, nicht als Spielerei betrieben wird. Es ist aber doch etwas anderes, wenn der Schüler in der Mathematik seinen Verstand anstrengt, als wenn er an der Hobelbank seinen Willen zusammennimmt. Gottlob, unsere Jugend hat noch gesunde Nerven! Eine Schädigung der Gesundheit kann ja unter Umständen durch den K.-H.-A. herbeigeführt werden, doch seitdem die Laubsägearbeiten und auch die aus gewissen Gründen bedenkliche Arbeit an der Drehbank nicht mehr gepflegt werden, ist dieser Einwand nicht mehr stichhaltig. Im Gegenteil: die Papparbeit und ganz besonders die Hobelbankarbeit sind dem Körper nur dienlich.

Die Ansicht, daß die Handfertigkeitsbestrebungen sich bereits überlebt hätten, sucht Herr Schaefer mit der Ansicht zu begründen, daß man in Frankreich den Gedanken erwäge, den pflichtmäßigen K.-H.-A. aus dem Lehrplan wieder zu streichen. Zugeben kann man ohne weiteres, daß dieser Unterricht noch immer seine Gegner in Frankreich hat, auch daß die Agitation für denselben keine so lebhafte mehr ist, aber Letzteres doch hauptsächlich deshalb, weil sie ihr Ziel erreicht hat. Die K.-H.-A. ist freilich noch lange nicht an allen Schulen eingeführt, aber wo sie sich eingebürgert hat, besitzt sie die Sympathien aller Kreise. Die Frage, die in Frankreich zur Erörterung steht, ist nicht mehr das „Ob", sondern nur das „Wie", die Methode. Ob die alte französische Lehrstück-Methode oder die schwedische Gebrauchsstück-Methode die bessere sei, darum ist ein heftiger Kampf entbrannt.

Die Beurteilung, welche Herr Sch. der Thätigkeit des Vereins für K.-H.-A. zu Teil werden läßt, ist so verletzend, daß ich nicht ruhig darüber hinweg gehen kann. Die ganz schief aufgefaßten Bestrebungen werden als ein „Sport", als eine wissenschaftlich längst gerichtete „Mache" aufgefaßt; nur den vom Aktionskomitee des deutschen Vereins f. K.-H.-A. in „geschicktester Weise" lancierten „Waschzetteln" wäre es danken, daß die Schulpresse sich mit der Sache befaßt hätte. Ich will nicht gegen das Wort „Sport" eifern, denn ich wünschte, wir Deutschen wären ein sportlustigeres Volk, und unsere Schule kümmerte sich mehr um denselben, immerhin der Sport, selbst wenn er ernst betrieben wird, ist stets etwas Unproduktives, die K.-H.-A. dagegen ist etwas durchaus Produktives, mögen die gefertigten Kleinigkeiten auch noch so wenig Geldwert haben. Aber die maßvolle sachliche Agitation des Vereins, und nur um diese kann es sich handeln, eine „Mache" zu nennen und

die litterarischen Erzeugnisse desselben als „Waschzettel" zu charakterisieren, zeugt lediglich von der Unkenntnis [!] der Arbeiten, die der Verein geschaffen hat. Gerade die Wissenschaftlichkeit zeichnet die Leistungen des Vereins aus. Ich erinnere an die Monatsschrift, die Denkschriften, die Kongresse und last not least an die durch ihn geschaffene Methodik der K.-H.-A., und an das Lehrerausbildungsseminar für K.-H.-A., das schon über 1100 Lehrer in den systematischen K.-H.-A. eingeführt hat. Im Gefühl des inneren Werts seiner Bestrebungen hat sich der Verein meist auf die „Propaganda der That" verlassen.

Allerdings der Verbreitung abstrakten Wissens dienen die Bestrebungen des Vereins nicht, wohl aber der Förderung zielbewußten Könnens, der Hebung der Achtung vor der tüchtigen Handarbeit, und zuguterletzt auch der Stählung der Willenskraft unserer Jugend. Ich eigne mir mit einer kleinen Abänderung das Schlußwort der Kirchengeschichte Prof. Sohms an, indem ich selbst schließe: Nicht unsere Bildung wird uns retten, sondern allein der in Thaten sich umsetzende Wille. Dr. P. Scheven.

II.

Zur Methode der Handfertigkeitsbefürworter.

Wer eine wissenschaftliche Versuchsreihe verstehen und ihre Resultate würdigen lernen will, muß sich zuvor mit der Methode vertraut machen, nach welcher dabei gearbeitet worden ist; denn er muß ihre Vorzüge und Mängel gegeneinander abzuwägen wissen, um ermessen zu können, welchen Einfluß dieselben auf die Ergebnisse der Untersuchung auszuüben vermögen. Darum beschäftigen auch wir uns zunächst mit der Methode der Handfertigkeitsbefürworter. Wir knüpfen diese Betrachtung an den vorausgegangenen „Schriftwechsel" an, weil sich in diesem wesentliche Stücke der Methode unserer Gegner offenbaren. Allerdings werden infolge dieser Anknüpfung unsere Erörterungen zunächst einen mehr persönlichen Anstrich bekommen. Das schadet aber unseres Erachtens nichts, wenn man nur zwischen dem Menschen und dem wissenschaftlichen Gegner scharf zu scheiden versteht; und das wird unser ernstes Bemühen sein.

Was dem unbefangenen Leser der vorausgegangen Zeitungsartikel zunächst in das Auge fällt, ist das Bestreben unserer beiden Gegner, sich als den angegriffenen, sogar arg beschimpften Teil hinzustellen: die

alte Methode des Wolfes, dem das Lamm das Wasser getrübt haben mußte!

Herr Dr. P. Scheven spricht von den preußischen Seminardirektoren als von „verknöcherten Schuldespoten", die ahnten, „daß ein pädagogisch und sozial revolutionäres (!) Moment in der Ausbildung der Hand liegt", von „im Gedächtniskram hausenden Motten", die frischen Luftzug nicht vertragen könnten. Er bezeichnet später diese Ausdrücke selbst als „temperamentvoll"; und wir geben ihm zu, daß ein starkes Wort immer zu entschuldigen ist, wenn es den Nagel auf den Kopf trifft. Das ist aber hier durchaus nicht der Fall. Von „verknöcherten" Pädagogen zu reden, wäre „temperamentvoll" gewesen. Aber „Schuldespoten?" In welchem begrifflichen Zusammenhang, fragen wir, steht dies Wort mit der ganzen Angelegenheit schon in Rücksicht auf den Umstand, daß den Direktoren wohl eine gutachtliche Äußerung, aber keine Entscheidung zustand? Wenn in keinem, was ist der Ausdruck Schuldespot dann anderes als ein auf das Geratewohl aus dem Lexikon gegriffenes Wort, lediglich bestimmt, den Herren einen Makel anzuhängen, also ein Schimpfwort? Und die „im Gedächtniskram hausenden Motten"? Ein prächtiges Bild für Leute, die das Denken verlernt haben, aber für den denkenden Menschen der bare Unsinn. Denn sind unter den Motten die Larven gemeint, dann zerstören sie den „Gedächtniskram" und pflegen ihn nicht, was den Seminardirektoren offenbar doch vorgeworfen werden soll; sind aber die entwickelten Tiere gemeint, dann „hausen" sie doch nicht im Gedächtniskram! Hat unser geehrter Gegner das Wort mit Bedacht gewählt, dann kann es nur in der Absicht geschehen sei, den Bezeichneten in den Augen des flüchtigen und gedankenlosen Lesers eins anzuhängen, also zu schimpfen. Über das „pädagogisch und sozialrevolutionäre Moment" im Handfertigkeitsunterrichte sehen wir zunächst inhaltlich ganz hinweg und heben nur hervor, daß wir es spaßig finden, wenn ein Pädagoge seine Bestrebungen dadurch zu empfehlen sucht, daß er ihnen ein „revolutionäres" Moment nachrühmt. Oder sollte unser verehrter Gegner gar nicht haben schimpfen wollen, sondern wirklich seinen Kopf von den Ideen der Handfertigkeitsapostel so „helle" fühlen, daß ihm alle Andersdenkenden gleichsam im Dunkel erscheinen und gegen den Handfertigkeitsunterricht nur anfliegen könnten wie Motten gegen das Licht, um sich zu blenden oder gar die Flügel zu verbrennen? Dann bleibt immer noch der Ausdruck Despoten! Da auch wir seit langem Gegner der Handfertigkeitsbestrebungen sind, fühlten wir uns mitgetroffen und antworteten mit den Ausdrücken: „Sport" und „Mache", nicht um wiederzuschimpfen,

sondern lediglich, um die Methode unserer Gegner zu kennzeichnen, was wir nun nachweisen wollen.

Unter „Sport" versteht man im bildlichen Sinne — und nur darauf kann es hier ankommen — die eifrige in Bezug auf materiellen Gewinn selbstlose Beschäftigung mit einer Sache, die nicht von Berufes wegen, sondern aus Liebhaberei stattfindet. Somit haben wir höchstens Herrn Dr. Götze unrecht gethan, der den Knabenhandfertigkeitsunterricht als Beruf gewählt hat. Was wir mit diesem Wort hervorheben wollten, ist die Thatsache, daß gar viele der eifrigsten Vertreter der Knabenhandfertigkeit weder Pädagogen noch — Handwerker sind, nur Liebhaber. Das ist aber durchaus nicht gleichgiltig. Denn damit kommt in die Agitation für diesen Unterricht ein Moment, welches an das Gebahren derjenigen erinnert, die sich aus Ehrgeiz oder irgend sonstigen Beweggründen berufsmäßig politischen Bestrebungen hingeben; selbst von dem „Odeur" der Volksversammlungen, erscheint uns bisweilen — man lese nur den Bericht von der Hamburger Versammlung — diese Agitation etwas angesäuselt. Dies Gebahren zu treffen, sprachen wir von „Sport"; und daß der Hieb gesessen, beweisen die Schmerzen unserer Gegner. Der Ausdruck selbst hat doch nichts Verletzendes und Herabsetzendes? Herr Dr. P. Scheven scheint uns darin zuzustimmen; und Herr von Schenckendorff dürfte auch nichts Derartiges darin erblicken! Wozu also die Anklage, wir hätten damit geschimpft?

Auch von „Mache" haben wir gesprochen und wollten damit zunächst den Umstand treffen, daß die ganze Agitation für den Handfertigkeitsunterricht künstlich hervorgerufen worden ist und unterhalten wird. Wo in aller Welt ist denn das Bedürfnis dazu hervorgetreten, der Schule einen Teil ihrer kostbaren Zeit zu nehmen, um sie für die Zwecke der Handfertigkeit zu verwenden, wenn nicht in den Köpfen einzelner für ihre Volksbeglückungsideen begeisterten Männer? Angesichts der so mangelhaften Leistungen der Schule, die wir vor Herrn Dr. Götze ganz prosaisch und ohne persönliche Spitzen hervorgehoben haben, könnte von Nichtfachmännern höchstens mehr Zeit für die Schularbeit gefordert werden. Daran denkt niemand.

Da sonach kein Bedürfnis nach Änderungen so durchgreifender Art vorhanden war, mußte es erst künstlich erzeugt werden. Seit mehreren Jahrzehnten schon lassen die Herren — es sind immer dieselben — immer wieder von neuem in allen Tonarten ihre Klagen ertönen, bisher lediglich mit dem Erfolge, daß unsere öffentliche Schule, auf die wir schon darum stolz sein sollten, weil uns alle Kulturvölker um sie

beneiden, in den Augen der Unverständigen herabgesetzt wurde. Welcher Schaden damit angerichtet wird, macht den Herren weiter keine Sorge. Und doch sollte in Deutschland niemand vergessen, daß wir die Einigung unseres Vaterlandes nicht den Armen und Beinen unserer Soldaten, sondern der überwiegenden Intelligenz ihrer Führer bis zu den untersten herab verdanken, welche jene in Bewegung zu setzen verstanden. Daß der „unpraktische“ Deutsche jetzt sogar den „praktischen“ Engländern und Amerikanern in der Industrie über ist, verdankt er lediglich seiner besseren Schulbildung. Da sollte es nicht schädlich sein, wenn in unserem Volke das Vertrauen auf seine Schule beständig erschüttert wird, ohne Not erschüttert wird, ohne Bewußtsein der Folgen erschüttert wird? Verdient ein solches Vorgehen nicht die Bezeichnung „Mache“?

Schon der Umstand, daß die Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes nicht ohne Beschneidung des wissenschaftlichen Unterrichtes geschehen kann, daß also das Verhältnis zwischen körperlicher und geistiger Ausbildung, das sich im Laufe der Entwickelung, die auf immer weitergehende Arbeitsteilung drängt, in der Schule herausgebildet hat, im Sinne einer Vermengung beider Aufgaben zurückgebildet werden soll, beweist zur Genüge die Künstlichkeit, Naturwidrigkeit, ja Kulturwidrigkeit der Bestrebungen für Einführung der Knabenhandarbeit. Es ist zuzugeben, daß der körperlichen Erziehung mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muß, besonders in den Großstädten. Das ist aber eine Aufgabe für sich, die mit der Schule gar nichts zu thun hat, und dieser daher unter keinen Umständen ohne tiefgreifende Schädigungen aufgebürdet werden kann. Schaffe man doch gesonderte Veranstaltungen dafür! Man verweist uns auf die Turnstunden, die doch auch der körperlichen Ausbildung dienen sollten! An der Entwickelung, welche gerade dieses Fach in der Schule genommen hat, indem es mehr und mehr der geistigen Ausbildung dienstbar gemacht wurde, kann man recht einsehen lernen, daß die Schule nicht der Ort ist, wo die körperliche Ausbildung gepflegt werden kann. Früher fand das Turnen in freier Luft statt, es war Volksturnen und gestattete der Jugend ein ungebundenes Auswirken ihrer Körperkräfte. Jetzt ist es in die staubigen Turnhallen gebannt; in strengem Takt und Gleichmaß werden die wohl abgemessenen Bewegungen ausgeführt, deren Einfluß auf die Entwickelung der Aufmerksamkeit, der Energie und Ausdauer vorher genau berechnet ist. Man kann getrost behaupten, daß unser heutiges Schulturnen der körperlichen Entwickelung mehr schadet als nützt. Mußte man doch daneben die Jugendspiele einrichten, um die wesentlichsten Vorteile des alten Turnens der Jugend wieder zu sichern! Ganz

ähnlich ist es ja auch mit den weiblichen Handarbeiten gegangen. Diese wurden früher ohne jeden inneren Zusammenhang mit der Schule von „Industrielehrerinnen“ mit gutem Erfolg erteilt; wenigstens war man allgemein zufrieden. Da hatten die Geschwister Schallenfeld die Idee, diesen Unterricht „erziehlich“ zu treiben. Geprüfte Lehrerinnen übernahmen ihn; und nun klagen die Frauen ganz allgemein, daß die Mädchen nicht einmal einen ordentlichen Strumpf stricken lernten. Man soll eben mechanisches Thun nicht geistig bedeutsam machen wollen.

Wir wissen, daß viele hundert Schulmänner uns in diesem Punkte beistimmen; will man uns verdenken, daß wir die Bestrebungen auf Einführung eines zweiten Faches in die Knabenschulen, das nur künstlich mit den Aufgaben der Schule in Verbindung gesetzt werden könnte, als „Mache“ kennzeichnen?

Noch mehr aber erkennt man die Berechtigung des beanstandeten Ausdrucks, wenn man genauer zusieht, wie die Herren ihr Geschäft betreiben. Die Schule ist heute in erster Linie Lehranstalt und als solche sicher sehr verbesserungsfähig und selbst verbesserungsbedürftig. Aber alle Verbesserungen müssen von innen heraus unter Wahrung ihrer Prinzipien bewerkstelligt werden. Davon wissen die Befürworter der Handfertigkeiten offenbar nichts. Wer etwas Neues bringen will, hat dazu sicher die Pflicht, dasselbe zunächst dem Verständnis derjenigen nahezubringen, die damit „beglückt“ werden sollen. Das sind in unserem Falle doch wohl die Schulmänner? Aber gerade sie kommen für die Handfertigkeitsapostel immer erst in letzter Linie. An die höchsten und hohen Behörden, an die Stadtmagistrate und an die Tagespresse wendet man sich auf Kongressen und durch Denkschriften mit seinen Anklagen und Forderungen und sollte sich doch sagen, daß alle erstrebten Veränderungen erfolgreich nur eingeführt werden können, wenn sie vom Interesse und der Überzeugung des Lehrerstandes getragen werden. Jedem Schulmann, der Bedenken äußert, wird sofort Unkenntnis und Übelwollen vorgeworfen; somit hält man den Lehrerstand nicht für reif, die Segnungen der Handarbeit in den Schulen zu erkennen. Ist etwa bei den zuständigen Behörden und auf den Zeitungsredaktionen mehr Verständnis vorauszusetzen als bei den berufsmäßigen Pädagogen? Warum giebt man sich also nicht mehr Mühe, durch wirkliche Belehrung die Schulmänner zu gewinnen? Wir haben nicht den Eindruck, als ob die große Masse der Lehrer das „Zulernen“ abgeschworen hätte. Freilich ist es schwieriger, diejenigen von der Nützlichkeit erstrebter Neuerungen zu überzeugen, in deren Köpfen deutlichere Begriffe und eingehende Kenntnis der thatsächlichen Verhältnisse vorhanden sind, und in deren Gewissen das Gefühl der Verantwortlichkeit

für die etwaigen Folgen solcher Neuerungen lebendig ist. Diese Arbeit müßte aber geleistet werden; denn der Lehrerstand steht doch geistig zu hoch, als daß er jedem Agitator, der mit glänzenden Worten um sich wirft, nachlaufen könnte. Leider ist aber diese Arbeit bisher nicht geleistet worden, die Anläufe dazu sind sogar, wie unten nachzuweisen sein wird, wider alles Erwarten schwach ausgefallen. Angesichts dieser Umstände mag die Forderung, die Befürworter des Handfertigkeitsunterrichts sollten erst den Lehrerstand ausreichend belehren und überzeugen, recht unbequem sein. Entzieht man sich aber dieser Unbequemlichkeit und wendet sich an außerhalb der Schule stehende einflußreiche Kreise, um durch sie seine Bestrebungen zum Erfolg führen zu lassen, so sollte man sich auch den Vorwurf der „Mache" gefallen lassen.

Kann man auch, um nur eines zu erwähnen, Schulmännern vorreden, Komenius, Locke, Basedow, Salzmann, Rousseau u. a. hätten den Handfertigkeitsunterricht für die Schule gefordert, wie es Herr Dr. Götze die Leser der „Zeit" sogar uns gegenüber glauben läßt? Ist das nicht bewußt falsche Darstellung? Könnte man auch Schulmännern gegenüber immer wieder mit den Namen von Zeitgenossen, die tüchtige Männer, aber keine Pädagogen sind, paradieren, um für die Knabenhandfertigkeitsbestrebungen Stimmung zu machen? Und nun gar das lächerliche Gebahren, daß man mit allen Mitteln den obligatorischen Handfertigkeitsunterricht erstrebt und nach der ganzen Sachlage erstreben muß und das dabei immer wieder mit lauter Stimme ableugnet! Ist es wirklich ganz ehrlich, in dieser Beziehung ein näheres Ziel, das der Verein für Knabenhandarbeit sich gesteckt habe, und für das allein er verantwortlich gemacht werden könne, und ein ferneres Ziel zu unterscheiden, dessen Erreichung vorzubereiten vorerst dem Eifer einzelner Vereinsmitglieder überlassen bleibt, die man nötigenfalls desavouieren kann? Und da man sich zum versuchsweisen obligatorischen Handfertigkeitsunterricht doch bekannt hat: Ist denn solcher Unterricht für die Kinder, die davon betroffen werden, nicht obligatorisch? Oder haben sich die Herren mit dem Gedanken, ihr Unterricht müsse von oben her „par ordre du moufti" in die Schulen seinen Einzug halten, so vertraut gemacht und identifiziert, daß sie das Attribut „obligatorisch" nur auf die kommunalen Verbände beziehen, denen die Einführung und natürlich auch die Kosten dafür auferlegt werden sollten? Die letztere Annahme wäre bei dem geradezu unverständlichen Benehmen der Herren bezüglich des „obligatorischen" Handfertigkeitsunterrichtes vielleicht noch das nächstliegende Mittel, die scheinbar unlöslichen Widersprüche zu erklären. Dann hätten wir es aber erst recht mit einer „Mache" zu thun.

Eine ganz besondere Art von „Mache“ wollten wir mit dem Stichwort „Waschzettel“ kennzeichnen. Es wird von Herrn Dr. Götze nicht geleugnet und von Herrn Dr. P. Scheven indirekt zugegeben, daß der Verein für Knabenhandarbeit sich mit bestimmten Veröffentlichungen an die Presse wendet. Jedem, der diese Bestrebungen seit längerer Zeit aufmerksam verfolgt, sind gewiß schon solche gleichzeitig in den Organen der verschiedensten politischen Parteien auftauchenden gleichlautenden Veröffentlichungen aufgefallen. Es mag ja immerhin sein, daß der Verein offiziell damit nichts zu thun hatte, gewiß aber wußte er solches Vorgehen einzelnen seiner Mitglieder Dank. Nun, das sind ja die „Waschzettel“, von denen wir sprachen. Das ist, wie männiglich bekannt, ein zeitungstechnischer Ausdruck für solche Journalartikel, also so wenig ein Schimpfwort, wie die Bezeichnung „Hund“ für den bekannten Bergwerkskarren. Diese Manier, die Zeitungen von einer Sache in erwünschter Weise reden zu machen, gehört mit zu den „Mitteln“ der politischen Agitation; alle Parteien bedienen sich ihrer mit mehr oder weniger Erfolg. Wir sind aber allerdings der Ansicht, daß dies Verfahren zur Bearbeitung der öffentlichen Meinung für pädagogische Bestrebungen nicht angewandt werden sollte. Ein Tadel war also beabsichtigt, eine Beschimpfung nicht. Höchstens hätten sich die Schriftleiter einer Anzahl pädagogischer Zeitungen getroffen fühlen können; die haben aber bisher geschwiegen.

Das Vorgehen des Vereins für Knabenhandfertigkeit in Sachen der obligatorischen Einführung dieses Faches in die öffentlichen Schulen charakterisiert sich nach den bisherigen Ausführungen als eine an die unrechten Stellen gerichtete Agitation, die nach dem Muster der politischen Bearbeitung der Massen betrieben wird; daß dabei gelegentlich einmal „geschimpft“ wird, können uns die Äußerungen des Herrn Dr. P. Scheven lehren. Wir wollen dies den Herren gar nicht einmal verdenken!

Seit Jahren haben sie sich, ein klug und energisch geführter Feind, der Schule Schritt um Schritt genähert und waren, da die Wächter die Gefahr nicht zu erkennen schienen, schon soweit gekommen, daß sie in Kapitulationsverhandlungen über die Überlassung einiger Außenwerke eintreten konnten. Soll man es übelnehmen, daß sie, höflich aber bestimmt abgewiesen, ihrem Unmut in heftigen Worten Luft machen? Aber als Angegriffene sollten sie sich doch nicht hinstellen! Sie selbst sind die Angreifer. Was wir und andere für die „Reinhaltung“ der Schule geschrieben haben, geschah lediglich zur Verteidigung. Allerdings ist dabei der Hieb die beste Parade; darauf muß, wer sich auf

den Kriegspfad begiebt, stets gefaßt sein. Herr Dr. Scheven war ja darauf gefaßt. Er hat eingestandenermaßen seinen Artikel in der „Zeit" so temperamentvoll geschrieben, um die Gegner, wie der kriegstechnische Ausdruck lautet, zur Entfaltung ihrer Kräfte zu zwingen. Heute sind wir auf dem Plane, für unsere Schule einzutreten nach dem Grundsatze: Wenn schon, dann schon! Und wenn unser Auftreten mit dazu beitragen sollte, daß das „Phantom", gegen das wir nach der Meinung unseres verehrten Gegners kämpfen, als Phantom in seinem Kopfe bleibt, dann mag er nur das sich selbst zuschreiben!

Die vorausgehenden Erörterungen beziehen sich auf das äußere Verhalten unserer Gegner; im Nachfolgenden wollen wir einiges zur Sprache bringen, was die „innere" Methode unserer Widersacher etwas ins Licht setzt.

Daß Herr Dr. Götze sich so giebt, als hätten wir gegen die Handfertigkeiten überhaupt geschrieben, während wir sie unter Umständen sogar anerkennen, haben wir schon angedeutet. Aber er wirft uns auch direkt vor, wir sprächen mit dem Satze, die Hauptaufgabe der Schule sei Geistesbildung, der Gemüt- und Willensbildung, die doch auch in der Schule zu pflegen sei, die Berechtigung ab und thäten ihr Abtrag. Wie kommt diese Ansicht unseres Gegners zu Stande? Sehr einfach! Während wir, wie in der modernen Psychologie üblich ist, Geistesbildung im Gegensatz zur Ausbildung des Körpers gebrauchen, die dem Hause obliegt, operiert unser Gegner mit einem ganz anderen Begriff. Er erinnert sich, daß die Schule Beneckes (Dreßler, Dittes) den Begriff „Geist im engeren Sinne" gleich Intelligenz setzte. Allerdings fehlt dann bei diesen Herren niemals der Zusatz: „im engeren Sinne". Herr Dr. Götze läßt ihn aber weg. Hätte er sich genauer ausgedrückt, dann wäre es ihm nicht begegnet, uns aufzufordern, auch den Religionsunterricht, das Zeichnen u. a. aus der Schule zu weisen. Freilich wäre dadurch seine Entgegnung auf unsere Auslassung in der „Zeit" auch um eine wirkungsvolle rhetorische Glanzstelle ärmer geworden! Um dahinter zu kommen, ob diese Ungenauigkeit bewußt oder unbewußt sein möchte, ziehen wir noch einige anderen Äußerungen heran. Auf unsere Bemerkung, daß die Handfertigkeiten nicht zur allgemeinen Bildung gehörten, wird entgegnet: „Wer mit seinen Händen ein Tölpel ist, der mit seinen Augen nicht zu sehen, keine Formen klar aufzufassen vermag, und der ohne Verständnis für die Errungenschaften unserer Technik stumpf an ihnen vorübergeht", sei nicht allgemein gebildet. Ganz unsere Meinung! Aber der Kausalnexus zwischen den Handfertigkeiten und diesen Kriterien der allgemeinen Bildung fehlt. Wo

ist denn bisher bewiesen worden, daß man nur durch Hobeln, Sägen und Feilen diese Eigenschaften erwerben können? Versucht worden ist ja freilich, dem Publikum solches einzureden, das geben wir Herrn Dr. Götze zu; aber die „temperamentvollsten" Ausführungen sind für die Zwecke der Beweisführung gerade das unbrauchbarste. Zum Beweise gehören Lückenlosigkeit und zwingende Schlußfolge. Die vermissen wir aber in den Ausführungen unserer Gegner. Noch ein Beispiel. Herr Dr. Götze sagt, die allgemeine Grundlage für alle Berufe (Handwerkerberufe?) sei die Handhabung der elementaren Werkzeuge Messer und Schere, Hammer und Zange, Hobel und Säge. Das stimmt nicht, geehrter Herr Doktor! Noch niemals haben wir einen Schuhmacher sein Leder hobeln und sägen sehen. Nach allem diesen möchten wir, wo die Auslassungen der Herren ungenau oder sonst nicht ganz zutreffend sind, nicht Absichtlichkeit, sondern eher Lässigkeit sehen. Vielleicht sind unsere Gegner überhaupt nicht scharfsinnig genug, immer Wahres und Falsches zu trennen. Auch Herr Dr. Scheven gebraucht den Ausdruck „Tücke des Objektes" in einem Sinne, für den derselbe von seinem geistvollen Urheber durchaus nicht geprägt worden ist.

Wir sind also geneigt, unsern Gegnern manches nicht hoch anzurechnen, sonst müßten wir in einzelnen ihrer Auslassungen einen sehr häßlichen Zug ihrer Kampfesweise erblicken. Die Frage des Herrn Dr. Götze: „Ist die Erziehung zu religiös-sittlichen Charakteren nicht mehr das höchste Ideal der deutschen Volksschule?" seine Bemerkungen: „Hinaus mit dem Religionsunterrichte, der dem frommen, nach Gott verlangenden Gemüte Nahrung geben will!" und „Der Grundfehler unseres gegenwärtigen Unterrichtssystemes ist die Vorherrschaft der intellektuellen (!) und rationalistischen Auffassung, die wir vom letzten Jahrhundert ererbt haben!" und anderes könnten zusammen mit der Gepflogenheit der Handfertigkeitsbefürworter, ihre Bestrebungen gerade den regierenden Kreisen zu empfehlen, auch einen denunziatorischen Zug erkennen lassen, bestimmt, die Schule in den Augen einflußreicher Leute zu diskreditieren. Denn daß zwischen dem Hobeln und der Frömmigkeit, oder einem religiös-sittlichen Charakter kein logischer Zusammenhang besteht, ist einleuchtend. Und sind nicht gerade die Bestrebungen der Handfertigkeitsbefürworter auf die Periode der nüchternsten Aufklärerei zurückzuführen? Doch wir wollen die Gegner nicht zu ernst nehmen! Unsere weiteren Ausführungen werden ohnedies zeigen, daß sie Männern von dem Holze nicht gleichen, aus welchem die Vorsehung diejenigen schnitzt, denen sie vergönnt und aufträgt, das Rad der menschlichen Entwickelung um einen Zahn weiterzuschieben.

III.

Die Begründung der Handfertigkeitsbestrebungen.

a. Die Mängel der bestehenden Schule und die Handfertigkeit.

Schwere Anklagen richten die Vertreter der Handfertigkeitsbewegung gegen unser heutiges Schulwesen. Die Schule zwingt nach ihnen ihre Zöglinge stundenlang auf die Bänke, um sie zum Einlernen mehr oder weniger unverstandenen Wissens, das auch als Wissensqualm bezeichnet wird, zu bringen und weckt dadurch Unlust zum Lernen und zu jeder Thätigkeit überhaupt. Sie stört nicht nur das geistige Gleichgewicht und erschlafft den Geist; auch das Gemüt wird belastet, und die Gesundheit welkt. Alle Lernarbeit koste Anstrengung, welche die Kinder scheuten; daher fliehe das Kind die Schule instinktiv Sogar im Hause müsse die Lernarbeit fortgesetzt werden, so werde dem jungen Menschen selbst das Haus verleidet. Neben andern Ursachen trage die Schule direkt dazu bei, die Jugend dem Familienleben abzuwenden und der Genußsucht zuzutreiben. Denn der Trieb der geistigen (!) Unterhaltung dränge das Kind dazu, minder schwierige Beschäftigungen aufzusuchen, und da es solche im Hause nicht finde, wende es sich, gleichsam suchend, nach außen[1]). Unsere Erziehung sei allein daran schuld, daß die Deutschen minder praktische Menschen als die Engländer und Amerikaner seien. Aus allen diesen und noch vielen anderen Gründen sei eine Änderung notwendig, die eine harmonische Ausbildung der Menschen verbürge.

Diese Änderung soll der „praktische Unterricht", d. h. der Handfertigkeitsunterricht bewirken. Dadurch wird das Können entwickelt; bei der Rührigkeit der Hände werden Geist und Gemüt sich entlasten. Das Wissen ziehe den Blick nach innen, das Können nach außen. Während die Schule jetzt eine gewisse Blindheit nach außen angewöhne, wolle der Handfertigkeitsunterricht den Blick für die äußeren Dinge schärfen. Auch der Überbürdung durch die Schule könne die Handfertigkeit wehren; der Handfertigkeitsunterricht könne vielleicht der Keil werden, der die Masse des jetzt zu bewältigenden Unterrichtsstoffes

---

[1]) Besonders aus: „Der Praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule" von Emil v. Schenckendorff. Breslau. Ferdin. Hirth. Vgl. beispielsweise S. 37, 38, 40, 42 u. a. a. O.

auseinanderzutreiben berufen sei. Außerdem sei er bestimmt, die jetzt bezüglich der körperlichen Erziehung bestehende Lücke auszufüllen. Der Handfertigkeitsunterricht bilde während der Schulzeit eine allgemeine Geschicklichkeit und bestimmte einzelnen Fertigkeiten aus, die den Handwerkslehrlingen später zu Gute kommen. Auch bewahre er die Kinder der wohlhabenden Klasse vor Verachtung der Handarbeit. Das Zeichnen allein genüge nicht zur Darstellung des Wahrgenommenen. Es sei zur vollen Nutzbarmachung dieser Kunst notwendig, die Schüler zur körperlichen Nachbildung des Gezeichneten zu führen. In dem Maße als die Kinder die Handbeschäftigung lieb gewännen, würde auch der Familiensinn wieder zunehmen. Die Methode dieses Faches dürfte aber nicht dahin gehen, daß sie etwa mehr lehrt (?) als schaffen läßt. Sie soll den Unterricht beleben und geistig befruchten. Das werde von weittragendem Einfluß für alle Berufsstände sein und einen belebenden Zug in Politik, Volkswirtschaft und alle Wissenschaft bringen. Natürlich fehlt auch in unserer „sozialen" Zeit der Hinweis auf die Bekämpfung der Sozialdemokratie nicht!

Beginnen wir unsere Betrachtung dieser Anklagen gegen die Schule und dieser Anpreisungen des Handfertigkeitsunterrichtes — wer zweifelt noch, des obligatorischen? — mit einer allgemeinen Bemerkung!

Die Geschichte lehrt, daß jeder menschliche Fortschritt, sei es in den Wissenschaften, sei es in den staatlichen, kirchlichen und gesellschaftlichen Institutionen, jedesmal darauf beruht, daß die grundlegenden Begriffe schärfer gefaßt und ausgeprägt, ihre Grenzen genauer bestimmt und die Bedingungen, unter welchen sie gelten, besser erkannt werden. Nur auf Grund dieser logischen Vorarbeit konnten bisher besonders begabte Menschen zu höheren Stufen der Erkenntnis aufsteigen. Kamen dann noch besondere Anlagen: durchdringender Scharfblick, Konsequenz des Denkens, eiserne Energie im Verfolgen eines Zieles, dazu, dann konnten solche Männer Fortschritte anbahnen, an die vorher niemand gedacht hätte. Diesen Fortschritten ist aber immer eigentümlich gewesen, daß sie alle auf früheren Stufen der Entwickelung errungenen wertvollen Güter als ebensolche integrierende Bestandteile auf die neue Stufe mit hinübernehmen. So ist es bisher bei jedem wahren Fortschritt gewesen, und so wird es immer sein. Darin liegt füglich auch der einzige Prüfstein für uns schwache Menschen jedem Neuen gegenüber. Was dieser Probe nicht standhält, was nur auf den Trümmern des Bestehenden sich breitmachen will, ist als revolutionär abzuweisen und hat ohnehin keinen Bestand.

Auch auf die Schule und ihre Weiterbildung möchten wir diese Bemerkungen angewandt wissen. Wer irgend einen Apparat, eine Maschine verbessern will, muß ihre innere Einrichtung, das Ineinandergreifen ihrer Teile genau kennen. Nur in diesem Falle kann er voraussehen, welche Konsequenzen eine kleine Veränderung irgend eines Teiles, eine Verschiebung seiner Lage für das Ganze haben muß. Die Schule ist ein Organismus, dessen inneres Gefüge sich sehr wohl mit dem Aufbau einer Maschine vergleichen läßt. Aber sie hat es nicht so gut, wie die Maschine. Jeder glaubt an ihr doktern zu können, weil er ihr einmal als Zögling angehört hat. Die einen haben mit der Schule schlimme Erfahrungen gemacht, weil sie als schwache, wenig begabte Jungen den Ansprüchen nicht genügen konnten. Statt ihre Eltern anzuklagen, die sie einer einfacheren Anstalt hätten zuweisen sollen, machen sie nun die Schule für alles Übel ihrer Jugend verantwortlich. Andern ist es besser gegangen; sie finden aber, daß sie vieles haben lernen müssen, was sie in ihrem späteren Berufe nicht haben brauchen können. Welche geistige Förderung sie diesem „Ballast" verdanken und wie sehr sie infolge der Beschäftigung mit solchen ihnen jetzt nutzlosen, ja fremden Gebieten an Allseitigkeit und innigem geistigen Konnex mit allen ihren gebildeten Mitmenschen gewonnen haben, ist ihnen natürlich seinerzeit entgangen; denn die Jugend reflektiert nicht, wie sehr auch nach Herrn von Schenckendorff die Schule ihren Blick nach innen richtet. Aber wir geben zu, daß die Schule verbesserungsfähig ist; es wäre ein Wunder, wenn es anders wäre. Wer jedoch mit Verbesserungsanträgen kommen will, klage nicht in allgemeinen Redensarten und preise uns nicht in eben solchen Redensarten seine Heilmittel an. Vor allen Dingen vergesse man nicht, daß es sich in der Schule, wie die Dinge einmal geworden sind, um die Lehre handelt und daß diese nur aus den Gesichtspunkten der Lehre verbessert werden kann.

Die Entwickelung der kultivierten Gesellschaft hat für die Erwerbung der geistigen Bildung gesonderte Einrichtungen notwendig gemacht. Das sind die Schulen. Wer nachträglich auch der körperlichen Ausbildung in den Schulen ausgedehnten Platz verschaffen will, verstößt damit gegen das oberste Prinzip der modernen Schule. Nur auf Kosten der Geistesbildung könnte, wie schon gesagt, die erweiterte Aufnahme der körperlichen Erziehung geschehen. Aber in unserer Zeit des Verkehrs und der Maschinenarbeit sind die Ansprüche an die geistige Ausbildung des Menschen so hoch, daß die jetzt der Schule zugemessene Zeit dafür kaum ausreicht. Wenn der körperlichen Erziehung besonders in den Großstädten erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, dann schaffe

man gesonderte Anstalten dafür. Würde man als Konsequenz solchen Vorgehens fordern, daß dann auch das Turnen und die weiblichen Handarbeiten aus der Schule hinaus müßten, so sind wir gern bereit, dieser Konsequenz zuzustimmen. Das Turnen ist ja doch nicht mehr das, was es ursprünglich sein sollte, und die weiblichen Handarbeiten werden in der Großstadt angesichts der Fortschritte in der Wäschekonfektion und der Strickmaschinen, die es der Arbeiterfrau ermöglichen, durch andere Arbeit mehr zu verdienen als durch Nähen und Stricken für den eigenen Bedarf, voraussichtlich in absehbarer Zeit, teilweise wenigstens, doch nicht mehr zeitgemäß sein. Wenn es aber irgendwo geboten ist, alles „Überständige" rechtzeitig zu fällen, dann ist es in der Schule geboten. Auch häuft sich in den Großstädten jetzt so vieles Nebensächliche: Spielen, Baden, Brausebäder, Kinderhorte, Kochen, Speisung u. a. in den Schulen an, daß man ernstlich erwägen sollte, ob nicht alles das in gesonderten Anstalten unter eine einheitliche Leitung zu bringen sein möchte. Da wäre dann vielleicht auch für Knabenhandfertigkeiten Raum.

Nach diesen allgemeinen Auseinandersetzungen noch auf die Anklagen der Handfertigkeitsapostel im einzelnen einzugehen, erlasse man uns. Einiges geben wir ihnen gerne zu, nur daß wir die Übelstände von innen heraus bessern wollen, und über anderes zu reden, würde zu weitläufig werden. Wir wollen nur noch an einigen Beispielen nachweisen, wie unzulänglich einzelne dieser Forderungen auch begrifflich fundamentiert sind. „Man fordert ganz allgemein", sagt O. W. Beyer in Reins Encyklopädie B. III, S. 259, „eine Umgestaltung auf der Grundlage, daß auch das eigene Erleben des Zöglings, sein eigenes versuchendes Thun zu seinem Rechte komme, daß neben dem Kopfe auch die Hand entsprechend bethätigt werde." Ist nur das Thun des Menschen, fragen wir, ein Erlebnis? Gehört nur das, was die Hand beschäftigt, zum Thun? Wenn das einem „geschulten" Pädagogen geschieht, was ist von einem „ungeschulten" zu erwarten? Herr von Schenckendorff schreibt eine Brochüre über den „Praktischen Unterricht". Daß der Unterricht praktisch sein müsse, haben schon Diesterweg und Curtman und nach ihnen Gräfe und Kehr und wohl auch noch andere verlangt. Sie haben diese Forderung allseitig und ausführlich begründet und so dem Begriff des praktischen Unterrichtes in der modernen Pädagogik ganz bestimmten Inhalt und Umfang und sichere Stellung gegeben. Da kommt nun der Nichtpädagoge von Schenckendorff und identifiziert den Begriff des praktischen Unterrichts schlankweg mit dem des Handfertigkeitsunterrichts; er prägt ihn also vollständig um

und verflüchtigt seinen Inhalt in einer Weise, daß füglich nichts mehr davon übrig bleibt. Wundern sich die Herren noch, daß sie die Lehrer bisher nicht für ihre Ideen gewinnen konnten; daß man ihre Klagen in den Kreisen der Pädagogen nicht ernst nimmt? Wir finden das begreiflich!

Aber nehmen wir einmal an, unsere Gegner hätten Recht, die Schule bedürfte gerade um der geistigen Ausbildung willen der Aufnahme des Grundsatzes, die Jugend müsse vom „Thun zum Erkennen" geführt werden; geben wir auch zu, daß unter diesem „Thun" die Bethätigung der Hand verstanden werden müsse! Dann dürfte die Handfertigkeit doch nur als Prinzip in die bestehenden Unterrichtsfächer aufgenommen werden, nicht aber als gesonderte Disziplin. Denn die Einheitlichkeit der erzieherischen Einwirkung der Schule darf unter keinen Umständen durchbrochen werden, sonst würde uns auch bei diesem Unterrichte die Erfahrung nicht erspart bleiben, daß er genau so wie das Turnen und die weiblichen Handarbeiten durch die Schule ganz seines ursprünglichen Wesens entkleidet würde. Dies als richtig zugegeben, hätten sich die Befürworter der Handfertigkeiten längst die Aufgabe stellen müssen, nachzuweisen, wie dieselben in allen Fächern der geistigen Ausbildung im einzelnen dienstbar gemacht werden könnten. Da wir einen umfassenderen Versuch dieser Art nicht kennen, obschon wir jedenfalls darüber unterrichtet wären, wenn ein solcher existierte, so müssen wir uns die Sache in unserer Weise zurechtlegen. Wir meinen, dieselbe käme wohl im großen und ganzen heraus auf eine Ausdehnung der Fröbelschen Unterrichtsweise über die ganze Schulzeit. Nun haben wir aber das Gefühl, die Kinder seien mit ihrem Eintritt in die öffentliche Schule eigentlich schon geistig über die Fröbelschen Beschäftigungen hinausgewachsen. Die Figuren und Gegenstände, welche durch Stäbchenlegen, Durchstechen, Verschränken und Flechten, Falten u. s. w. nach Fröbels Art hergestellt zu werden pflegen, genügen, meinen wir, nicht mehr den Ansprüchen, welche das geistig normale Kind im siebenten Lebensjahre an die Gebilde seiner Hände in Ansehung ihrer Übereinstimmung mit der Wirklichkeit stellt. Wie sollte das erst auf den höheren Stufen des Unterrichts werden?

Auch Rißmann will die Handfertigkeiten der geistigen Ausbildung dienstbar gemacht wissen, allerdings nicht in dem angedeuteten umfassenden Sinne. Er verlangt, daß dieselben die „praktische" Intelligenz fördern sollen im Gegensatz dazu, daß der Unterricht bisher vorzugsweise die „theoretische" Intelligenz bilde. Um möglichst entgegenzukommen, geben wir einmal die Berechtigung dieser Gegenüberstellung zu. Doch behaupten wir, daß praktische Intelligenz durch Handfertig-

keit nur an sochen Gegenständen entwickelt werden kann, welche das Kind thatsächlich praktisch herzustellen vermag. Das scheint uns nun aber außerordentlich wenig zu sein. Zweifellos kann auch das Bedürfnis nach praktischer Überlegung, die umfangreicher bilden würde als die enge Thätigkeit der Hand, nur soweit hervortreten, als das praktische Bedürfnis der Arbeitenden verlangt. Auch so erscheint uns der Umfang des durch Handarbeit erreichbaren geistigen Gewinnes noch sehr gering. Was kann eigentlich im Handfertigkeitsunterricht seitens der Kinder praktisch angefertigt werden, das im theoretischen Unterrichte Bedeutung hätte? Die Herren geben ja selbst Religion, Sprachen und Geschichte preis und dadurch die Einheitlichkeit der Schule auf. Das mag einmal gelten. Was kann aber die Handarbeit der Schüler für die übrigen Fächer: Geographie, Naturkunde und Mathematik leisten? Wir möchten gern klar sehen und fragen deshalb, wenn Herr Direktor Gruner sagt: „Der Unterricht, welchen wir erstreben, lehrt uns die Gegenstände selbst darstellen!" ganz unbescheiden: „Ja, welche denn?" Wirkliche Naturgegenstände und geographische Objekte wohl nicht! Und wenn er dabei an Modelle denkt, die einigermaßen den Ansprüchen an Korrektheit genügen, dann glauben wir auch noch nicht an seine Worte. Denn die Schwierigkeiten würden derart sein, daß die Resultate weder der aufgewandten Zeit entsprechen, noch anderweitigen Schädigungen, welchen die Kinder bezüglich ihrer geistigen Ausbildung dabei ausgesetzt werden müßten, die Wage halten möchten. Sieht man also genauer zu, so bleibt nur die Herstellung geometrischer Anschauungsgegenstände, wozu die Kinder heute schon angehalten werden, übrig. Der daneben häufig empfohlenen Anfertigung physikalischer Apparate können wir nur in beschränktem Maße zustimmen; sie hat das Bedenken gegen sich, daß über der eingehenden Behandlung des Apparates füglich das physikalische Geschehen übersehen wird, wie wir schon vor länger als zehn Jahren des näheren ausgeführt haben. In Summa: Es bleibt sehr wenig übrig, und dieses Wenige soll die „praktische" Intelligenz schulen, „Sinn und Verständnis für die Eigenart und Bedeutung der modernen Technik" entwickeln? Man muß eben seine Gedanken zu Ende denken!

Es würde unseres Erachtens um die Ausbildung der praktischen Intelligenz übel bestellt sein, wenn die Schule weiter nichts dafür thun könnte, als was die Handfertigkeit eventuell dafür bietet. Das ist aber glücklicherweise anders. Die Gegner erkennen selbst an, daß die bei der Handarbeit notwendigen Überlegungen rein geistiger Natur sind, also müssen sie uns auch zugeben, daß man überall im Unterrichte, sogar im Religionsunterrichte, solche Überlegungen anstellen lassen kann. Wie wir in der ersten Abhandlung nachgewiesen haben, kann der Unter-

richt das Bedürfnis nach solchen Überlegungen in ganz außerordentlich hohem Maße wecken und befriedigen, da er vielseitiger ist, als die Handfertigkeiten es sein können. Die Ausbildung der praktischen Intelligenz ist somit nicht eine Frage der Organisation und des Lehrplanes, sondern der Stoffauswahl und Methode. Man kann Rißmann zugeben, daß der Unterricht vielfach zu theoretisch erteilt wird und praktischer sein könnte, und doch der Meinung entgegentreten, als ob der Handfertigkeitsunterricht für die Beseitigung des von Rißmann gerügten Mangels irgend etwas Erhebliches thun könnte.

Hat es somit unseres Erachtens weder Sinn noch Zweck, die Handarbeit als gestaltendes Prinzip in den Schulunterricht mitten hineinzustellen, so finden wir es eben so bedenklich, sie neben den Unterricht zu plazieren behufs Ausfüllung der Lücke, die jener angeblich läßt. Die vorgeschlagenen Handarbeiten gipfeln in der Ausbildung rein mechanischer Fertigkeiten: Pappen, Hobeln, Feilen und Sägen, die, ordentlich getrieben, der Ausbildung und Kräftigung der Muskulatur allerdings dienlich sein können. Um diesen Erfolg zu bewirken, müssen sie jedoch Tag für Tag mit Ausdauer und Anstrengung geübt werden. In dem Augenblick aber, wo für den Schüler die dilettantenhafte Beschäftigung mit diesen Dingen aufhört, wo sie zur ernsten körperlichen Arbeit wird, führt sie, pflichtgemäß neben den Unterricht gestellt, zur Überbürdung, was von vielen schon vor uns erkannt worden ist. Mit der Meinung unserer Großväter, daß für den Gelehrten Holzhacken eine Erholung sei, können wir uns in der heutigen Zeit über den wahren Sachverhalt nicht mehr hinwegtäuschen und hinwegtäuschen lassen. Die physiologische Forschung hat ein für allemal mit solchem Aberglauben aufgeräumt; sie weiset sogar nach, daß tiefe Ermüdung selbst ohne das Gefühl der Müdigkeit bestehen kann. Dazu kommt noch, daß nachgewiesenermaßen die ernste körperliche Arbeit einen weit größeren Stoffverbrauch bewirkt als die geistige Arbeit und damit natürlich auch ein erhöhtes Nahrungsbedürfnis hervorruft. Lehrer der Großstädte, welche Kinder der ärmeren Volksklassen schwimmen und baden führen, wissen meist sehr wohl, wie nachteilig diese Thätigkeiten auf den Ernährungszustand solcher Kinder wirken, die zu Hause unzureichend ernährt werden. Wer ernste Handarbeit in der Schule für alle Kinder erstrebt, wird also wohl auch darauf denken müssen, den ärmeren Kindern in der Schule die nötige Nahrung reichen zu lassen.

Auch die durch solche Arbeit bewirkte rasche Abnutzung der Kleider dürfte nicht außeracht gelassen werden. Arbeitskittel müßten wohl ebenfalls für viele Kinder beschafft werden. So hängt eines am andern.

Wer der körperlichen Arbeit in der Schule den Finger reicht, mag wohl zusehen, ob sie nicht seine ganze Hand nimmt und so die Hauptpflichten der körperlichen Erziehung der Schule auflädt. Oder soll die Handarbeit gar nicht so ernsthaft betrieben werden? Dann lasse man sie lieber draußen; denn sie leistet dann nicht, was man sich von ihr verspricht und verleitet die Schüler zur Hudelei und Spielerei und Disziplinlosigkeit, die sich nicht nur in den Handfertigkeitsstunden, sondern sehr bald auch in dem „theoretischen" Unterrichte fühlbar machen müßten.

Gern geben wir den Befürwortern des Handfertigkeitsunterrichtes zu, daß durch die Handarbeit die Achtung vor den Handarbeitern gesteigert werden könne, besonders bei den Söhnen der besseren Stände. Aber daraus folgt noch nicht, daß sie auch besseres Verständnis für die Arbeiten in der Fabrik zu wecken vermöge. Die Maschinen haben es heutzutage thatsächlich dahin gebracht, daß das Hobeln, Sägen und Feilen mit der Hand von Tag zu Tag mehr aus dem großen Geschäftsbetrieb verschwinden; alles das wird jetzt viel besser und sauberer von den Maschinen gemacht. Die Arbeit des Fabrikarbeiters reduziert sich mehr und mehr auf die Bedienung der Maschinen; dazu braucht man nicht hobeln, feilen und sägen zu können. Mit der sozialen Frage hat der Handfertigkeitsunterricht aber gar nichts zu thun. Und wenn derselbe nun sogar noch dazu beitragen soll, den gesunkenen Familiensinn unseres Volkes wieder zu heben, so ist das eine Rechnung, wie sie der Schüler machte, welcher die Länge und Breite, sowie den Tiefgang eines Schiffes mit einander multiplizierte und das Produkt durch die Höhe des Hauptmastes dividierte, um das — Alter des Kapitäns zu finden.

Dürfen wir uns angesichts solcher ungeheuerlichen Behauptungen und Erwartungen darüber verwundern, wenn wir in den Auslassungen unserer Gegner beständig auf die grassesten Widersprüche stoßen? So soll nach den einen die Ausbildung des Wissens durchaus nicht beschränkt werden, aber der Handfertigkeitsunterricht möchte nach einem andern vielleicht doch als Keil wirken, die Wissensmassen auseinanderzutreiben. Nach v. Schenckendorff sollen die Schüler in den ersten Jahren nur noch wöchentlich acht Stunden zum Lernen haben und doch mit dem neunten Lebensjahre dasselbe Lehrziel wie jetzt erreichen. Während einige die Überbürdung der Schüler auch mit Rücksicht auf die Nerven beklagen, sagt Herr Dr. Scheven ganz vergnügt: „Gottlob, unsere Jugend hat noch gesunde Nerven!" und meint obendrein noch ganz gemütlich, gerade die Wissenschaftlichkeit zeichne die Leistungen des Vereins für Knabenhandfertigkeit aus. Und da soll man ernst bleiben?

b. Die psychologischen Gründe für den Handfertigkeitsunterricht.

Ganz allgemein wird seitens der Anhänger und Befürworter des Handfertigkeitsunterrichtes behauptet, daß das Thun bei dem Schulunterrichte nicht zu seinem Rechte komme. Die Kinder verhalten sich lediglich rezeptiv und passiv, wie Herr v. Schenckendorff behauptet, mehr passiv, wie sich Herr Dr. Götze vorsichtiger aber ebenso unklar ausdrückt. Anders, sagt man, verhält sich das Kind, wenn es seine Hand gebrauchen muß. So nur kann es handelnd empfinden lernen. Die Handfertigkeiten vermitteln eine Menge wertvollster Sinnesempfindungen, sind also eine wichtige Anschauungshilfe. Sie veranlassen dazu das Kind zu viel intensiveren Anschauungen und bieten dem Lehrer die beste Kontrolle darüber dar, ob die gewollte Anschauung vom Kinde auch vollzogen ist. Dazu kommt, daß geschicktes Umgehen mit den Gegenständen, ihre Zerlegung zwecks Widerherstellung aus geeignetem Material auch den Abstraktionsprozeß und das Begreifen erleichtert. Endlich muß die Hand neben der Sprache als Mittel der geistigen Entladung angesehen werden. Selbst das Zeichnen steht in dieser Beziehung gegen die Handfertigkeiten zurück. Von allerhöchster Bedeutung sind diese aber für die Willens- und Charakterbildung. Das Kind muß selber erproben lernen, wie weit es die Dinge der Natur nach seinem Willen gestalten kann. Da die Natur überall und beständig Antriebe zur praktischen Bethätigung bietet, weiset sie uns auch für die Behandlung der Kinder den rechten Weg, nämlich auf die Pflege der Handfertigkeiten.

Auch in diesen Auslassungen fällt dem Kundigen sofort wieder die Unbestimmtheit der aus der Psychologie entlehnten Ausdrücke auf. In dem Bestreben, die Ansichten unserer Gegner möglichst kurz und prägnant wiederzugeben, haben wir sogar manchen verschwommenen Ausdruck, der uns wohl einmal begegnet ist, noch verbessert. Darum sehen wir uns veranlaßt, diese Begründung an der Hand der durch die psychologische Forschung festgestellten Thatsachen genauer zu prüfen. Wenden wir uns zu diesem Zwecke zunächst den Sinneswahrnehmungen zu, so erkennen wir sofort, daß es durchaus verkehrt und irreführend ist, von passiver Aufnahme derselben zu reden. Wenigstens für die höheren Sinne: Gesicht, Gehör und Tastsinn steht dies unweigerlich fest. Diese Sinneswahrnehmungen kommen nur durch aktive Bethätigung der Psyche zustande. Die Wahrnehmung der Umrisse aller sich dem Auge darbietenden Gegenstände, ihrer Breitenausdehnung und Tiefenausdehnung verdanken wir — soweit bei der letzteren nicht rein geistige Funktionen

ins Spiel kommen — lediglich den auf das feinste abgestuften Lage-, Bewegungs- und Innervationsgefühlen unseres Augenmuskelapparates. Das Sehen ist ein „Tasten in die Ferne“. Ähnlich ist es bei den Gehörswahrnehmungen und den Tastwahrnehmungen, die auf den Druck-, Lage- und Innervationsempfindungen unserer Haut und Muskulatur beruhen. Nur das letztere erkennen die Theoretiker des Handfertigkeits-unterrichtes an und benutzen es für die Begründung ihrer Forderungen; von dem andern wissen sie scheinbar nichts. Die Schüler sind beim Ansehen und Anhören von außen kommender Eindrücke eben nicht passiv, sondern in eminentem Sinne aktiv. Schon das Sehen ist ein Thun. Die Befürworter der Handfertigkeiten, die sich so auf das Thun versteifen, gehen von ganz falschen Prämissen aus; man darf sich also gar nicht wundern, daß sie zu falschen Schlüssen kommen. In der ersten Abhandlung haben wir zu zeigen versucht, wie in Rücksicht auf diese Thatsachen beim Unterrichte die Anschauung bewußt zielstrebig gestaltet werden kann, um schon durch sie die Energie und geistige Gewandtheit des Schülers zu entwickeln. Auch das Denken, nämlich das Vergleichen und Abstrahieren sowie die Verknüpfung der Begriffe zu einer organischen Einheit geschieht lediglich durch eigenes Thun. Wir können nur wiederholen, was wir in der ersten Abhandlung gesagt haben: Es denkt nicht in uns; wir denken. Das Denken unterbleibt, wo der Wille des Kindes oder seine Kraft versagen. Darum durften wir an dem genannten Orte auch zeigen, wie der Unterricht durch das Denken die Selbständigkeit und den Thatendrang der Jugend zu wecken vermag. Man wird uns also zustimmen müssen, wenn wir behaupten, daß alles, was die Herren Gegner lediglich durch die Handfertigkeiten erreichen zu können vermeinen, seither immer schon durch anregenden Unterricht erreicht worden ist, sogar besser als durch Handarbeit, weil der Unterricht in der Psyche selbst, die Handfertigkeit an unserer Peripherie wirkt und weil der Unterricht viel allseitiger sein kann, als die Handarbeit es je zu sein vermag.

Setzen wir aber selbst den Fall, die Herren hätten mit ihrer Anschauung Recht, so müßten wir ihnen dennoch hinsichtlich ihres Mittels zum Zweck widersprechen; denn, so behaupten wir, die Handfertigkeiten, ihre Handfertigkeiten können gar nicht so dem Zwecke dienen, wie unsere Gegner annehmen.

Sehen wir doch einmal näher zu, was die Herren unter Handfertigkeit alles verstehen! Geschmeidigkeit und Schmiegsamkeit, Feinfühligkeit und Kraft und dazu noch Übung in den schablonenhaft und unbewußt verlaufenden Muskelbewegungen, welche durch die Hand

habung der „elementaren Werkzeuge" bedingt sind. Ist das alles wirklich für die Entwickelung des Geistes als gleichwertig zu betrachten? Mit nichten! so will es uns scheinen. Unsere Gegner unterscheiden nicht genau genug. Während die zuerst genannten Eigenschaften als Geschicklichkeit der Hand ein geistiges Moment enthalten, sind Feilen, Hobeln, Sägen ꝛc. rein mechanische Fertigkeiten, in denen von Geist auch nicht eine Spur zu entdecken ist. Jene, so scheint uns, sind für die geistige Entwickelung höchst wichtig, diese nicht; sie sind der geistigen Ausbildung eher hinderlich, da sie das Organ für feinere Empfindungen abstumpfen. Klavierspieler und Geiger, welche Seele in ihre Hand- und Fingerbewegungen legen müssen, hüten sich sehr, etwas Schweres mit der Hand zu tragen oder auch nur anzufassen. Und tüchtige Modellschreiner und Feinmechaniker gestanden uns unumwunden, daß sie, wenn ihre Hand einmal Gröberes hatte verrichten müssen, ohne gründliche Ruhe dann im Zeichnen absolut nichts leisten konnten. Und doch meinen die Befürworter der Handfertigkeiten, mit Sägen, Hobeln und Feilen könne man die Hand „bilden"! Nach dem Vorgetragenen stellen wir die Behauptung auf: Soweit beim Handfertigkeitsunterricht mit den Gegenständen verständig manipuliert wird, bildet er die Hand und ist der geistigen Bildung dienstbar, soweit er aber die Einübung rein mechanischer Fertigkeiten erstrebt, stumpft er das Organ ab und ist für die Geistesbildung schädlich. Da die Befürworter des obligatorischen Knabenhandfertigkeitsunterrichtes gerade die nachteiligen Fertigkeiten zum Gegenstande ihrer besonderen Gunst und Bemühung machen, sind ihre Ansprüche auf Berücksichtigung derselben in der Schule abzuweisen.

Nach den vorstehenden Ausführungen bedarf es weiter keines Beweises, wenn wir behaupten: Nur die Geschicklichkeit der Hand ist allgemeiner Bildung fähig wegen des geistigen Momentes, das in ihr liegt. Eine allgemeine Handfertigkeit dagegen giebt es nicht; die einzelnen Handfertigkeiten üben vielmehr eher einen schädlichen als nützlichen Einfluß aufeinander aus. Für Ausbildung der Geschicklichkeit der Hand sorgt aber nun auch guter Unterricht durch Zerlegen, Wägen und Messen seiner Objekte, durch Wenden derselben behufs Betrachtens von allen Seiten und ganz besonders durch richtige Stift- und Federhaltung beim Zeichnen und Schreiben. Hobeln und Sägen und alle schwere Arbeit sind geradezu ein Ruin für die richtige Federhaltung. Wie bedeutsam diese aber ist, geht schon aus dem Umstande hervor, daß sie körperlich oder geistig krankhaft veranlagten Kindern außerordentliche Schwierigkeiten zu machen pflegt. Wir glauben somit den Beweis erbracht zu haben, daß unsere Schule vor dem Ansturm der Hand-

fertigkeitsbefürworter auch inbetreff intensiver Anschauung und verständiger Erfassung der Unterrichtsstoffe auf selbstthätige Weise nicht die Segel zu streichen braucht. Die Anschauung und das Denken, welche ein korrekter Unterricht schon um seines eigenen Erfolges willen pflegen muß, genügen durchaus den Ansprüchen, welche an die Sinnesbildung und Verstandesbildung der Jugend gestellt werden müssen. Wo schlechter Unterricht in dieser Beziehung erteilt wird, ist nicht die Theorie, sondern die Praxis schuld. Diese würde aber durch Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes in die Schule sicher nicht verbessert, wahrscheinlich eher verschlechtert werden.

Unsere Gegner haben ganz recht, wenn sie die Hand als vorzügliches „Mittel der geistigen Entladung" bezeichnen. Das kann sie aber im Rahmen des Schulunterrichtes, meinen wir, in mehr als ausreichendem Maße durch Pflege des Zeichnens werden, das seitens der Befürworter der Handfertigkeiten wenn auch nicht gerade abfällig beurteilt, so doch hinter diese zurückgestellt zu werden pflegt; ist doch das Zeichnen eigentlich die einzige für größere Kinder passende Handfertigkeit, welche das Organ nicht abstumpft. Der hohe Wert des Zeichnens für die geistige Bildung scheint uns aber darin zu liegen, daß der Zeichner seine Gesichtswahrnehmungen in gewissem Sinne selbst analysieren muß, um die darin mitwirkenden Tiefenanschauungen auf reine Flächenanschauung zurückzuführen. Solche Übung in der Selbstanalyse der eigenen Wahrnehmungen kommt kaum irgendwo noch einmal vor; schon darum ist die ausgiebigste Pflege des Zeichenunterrichtes als Bildungsmittel allerersten Ranges dringend geboten. Die Schule hat im Zeichnen auch ein viel besseres Mittel als die Handfertigkeiten, um zu kontrollieren, ob eine vom Lehrer gewollte Anschauung vom Schüler auch vollzogen ist. Denn es fällt dem Kinde naturgemäß viel leichter, zu zeichnen, was es gesehen hat, als es mit Hobel, Säge u. s. w. nachzubilden. Wo bleibt aber die Kontrolle, wenn zweifelhaft ist, ob bei einer solchen Nachbildung die Anschauung des Schülers oder seine Handfertigkeit versagt? Und wie lange soll es dauern, bis der Schüler etwas praktisch nachgebildet hat? Der Zeichner ist darin flinker; mit ein paar Strichen wirft er hin, was der Lehrer zu kontrollieren wünscht. Daß die beste Kontrolle immer bleiben wird, wie der Schüler das Angeschaute sprachlich darzustellen vermag, wird nicht bestritten werden können, wenn auch Rißmann meint, man mache nicht selten die Erfahrung, daß die Schüler sich mündlich oder schriftlich ganz glatt über eine Sache aussprechen könnten, die sie nicht verstanden hätten. Wo das vorkommt, ist der sprachliche Ausdruck ganz sicher mechanisch ein-

gedrillt worden. In Altpreußen soll das zur Zeit der „Regulativ-pädagogik“ ja viel vorgekommen sein, da mag noch heute hier und da manche Nachwirkung zu spüren sein. Anderwärts kennt man wohl solche Erfahrungsthatsachen kaum.

Eines aber ist uns bei den Ausführungen einiger Vertreter des Handfertigkeitsunterrichtes absolut unklar geblieben, wie nämlich die Nachbildung mancher Gegenstände mit der Hand die Wiederholung des über sie Gelernten im Unterrichte ersetzen oder nur erleichtern soll. Gesetzt das Kind macht einen Würfel. Wird ihm dabei ohne gleichzeitige Anregung ganz von selbst wieder klar, daß derselbe drei Ausdehnungen und eine ganz bestimmte Zahl von Ecken und Kanten hat? Ist aber gleichzeitig eine Anregung zu diesen Anschauungen nötig, dann unterbleibt besser die wiederholte Anfertigung; denn sie hält zu lange auf.

Wir glauben also nicht, daß die Handfertigkeiten in irgend einer Weise vor korrektem Unterrichte etwas voraus hätten, das ihre Einführung in die Schule aus zwingenden psychologischen Gründen notwendig machte. Entwickelnder Unterricht, wie ihn der große Diesterweg geübt und uns gelehrt hat, ersetzt sie vollkommen. Allerdings müssen wir dem großen Meister wieder mehr nachfolgen; manches ist vergessen worden, was er pflegte, und wohl wert, wieder „ausgegraben“ zu werden.

Auch daran, daß der Handfertigkeitsunterricht in ganz besonderer Weise den Charakter bilde, glauben wir nicht. Der Charakter entwickelt sich vorzugsweise im Verkehr und Umgang mit den Nebenmenschen. Er ist ein Produkt des Lebens. Soweit in der Schule sich ein gemeinsames Leben und Streben ausbildet, soweit ist sie der Charakterbildung direkt förderlich. Umgang mit Pappe, Holz und Eisen bildet den Charakter höchstens indirekt, soweit er nämlich auch zähem stofflichen Widerstande gegenüber auf Festigkeit und Beharrlichkeit des Wollens drängt. Das können wir aber, wie in der ersten Abhandlung gezeigt worden ist, ebensogut und noch besser, weil vielseitiger, durch anregenden Unterricht erreichen.

Somit lassen uns auch die psychologischen Ausführungen unserer Gegner kalt; sie erscheinen uns in jedem Betracht ungenügend, eine so ernste Sache, wie es die pflichtgemäße Einführung des Handfertigkeitsunterrichts ist, ausreichend zu stützen.

c. Die schulhygienischen Gründe für den Handfertigkeitsunterricht.

Man behauptet auch, der Handfertigkeitsunterricht sei notwendig, um ein Gegengewicht zu schaffen gegen die vielfachen Schädigungen, denen die Gesundheit der Jugend durch den langen Aufenthalt in der Schule, sowie durch die andauernde geistige Beschäftigung dort ausgesetzt ist. Besonders wird auf das lange Stillsitzen verwiesen, das nicht nur den Herzmuskel erschlaffe, sondern die Blutzirkulation auch durch solche Stauungen störe, die durch die Beugung des Gesäßes hervorgerufen werden. Ferner erführen manche Organe dadurch einen dauernden einseitigen Druck, der ihre Entwickelung hemme. Endlich würde durch schlechte Haltung beim Sitzen leicht Veranlassung dazu gegeben, daß dauernde Verkrümmungen des Körpers sich ausbilden. Durch das andauernde Sitzen erschlafften auch die Muskeln und würden mangelhaft ernährt, da sie nur dann ausreichenden Blutzufluß bekämen, wenn sie arbeiteten. Endlich ziehe die geistige Anstrengung viel Blut in das Gehirn; dasselbe werde überreizt und so leicht Veranlassung zu Störungen, ja zur Zerrüttung des Nervenlebens. Im Interesse der harmonischen Ausbildung von Körper und Geist sei die Einführung eines Lehrfaches nötig, welches das Blut in die Muskeln ziehe und damit auch das Gehirn erleichtere. Dieses Lehrfach müsse durch geeignete Übungen zugleich die Ausbildung der Muskulatur bewirken; dadurch werde der Stoffwechsel gesteigert, das Atmen vertieft, das Herz angeregt, das Nahrungsbedürfnis gesteigert und so wesentlich dazu beigetragen, die körperliche Entwickelung zu fördern und die Gesundheit zu kräftigen und zu erhalten. Dies Fach sei der Handfertigkeitsunterricht; auch aus hygienischen Gründen verdiene er eine Stelle in der Schule.

Wir geben unsern Gegnern unbedingt zu, daß auch der Aufenthalt in den Schulräumen und die Schularbeit gewisse Nachteile im Gefolge haben. Genau besehen ist es zwar mit jeder menschlichen Thätigkeit so. Aber den Erziehern gebührt es, darüber nachzudenken, wie die Schädigungen durch die Schule vermindert werden können. Naturgemäßer würde uns freilich scheinen, wenn man gegen die Nachteile des Schulbesuchs möglichste Befreiung davon vorschlagen wollte statt eines neuen Unterrichtsfaches, das — man mag sagen, was man will — doch nur eine neue Belastung der Kinder bedeutet. Doch wollen wir uns zunächst einmal auf den Standpunkt unserer Gegner stellen und dem Handfertigkeitsunterricht vorab eine gewisse Berechtigung zuerkennen allerdings mit dem Vorbehalte, daß er in hygienischer Beziehung auch leiste, was er verspricht. Sehen wir uns den Fremdling einmal darauf näher an!

Bei ihren Klagen über das Stillsitzen müssen die Befürworter des Handfertigkeitsunterrichts doch wohl auf Arbeiten dringen, welche im Stehen verrichtet werden können und starke Muskelbewegungen erfordern? Sie empfehlen aber für die Unterstufe im großen und ganzen Fröbelsche Arbeiten, von denen die meisten schon um deswillen im Sitzen ausgeführt werden müssen, weil sie im Klassenzimmer verrichtet werden sollen und verstellbare Pulte für kleinere Schüler unangebracht sind. Kleine Knaben können übrigens so wie so nicht längere Zeit still stehen. Auch die Papparbeiten der Mittelstufe würden wohl meistens im Sitzen gemacht werden müssen, selbst wenn auf dieser Stufe verstellbare Pulte angängig wären. Übrigens ist das lange Stillestehen an einer und derselben Stelle füglich gerade so schädlich und jedenfalls ermüdender, als das lange Sitzen. Nur die Arbeiten an der Hobelbank leisten gegen die nachteiligen Folgen des Stillesitzens gute Dienste.

Wer den Schädlichkeiten entgegentreten will, welche die schlechte Schulluft auf die Zöglinge ausübt, muß die Kinder in der freien Luft beschäftigen. Davon ist aber bei unsern Gegnern nur wenig die Rede; das ist in Ansehung der Witterungsverhältnisse unseres Vaterlandes begreiflich. In den Klassenzimmern sollen die meisten Arbeiten der Unter- und Mittelstufe ausgeführt werden, also in derselben Schulluft, die in den Lehrstunden so nachteilig wirkt. Erst auf der Oberstufe tritt die Schulwerkstatt auf. Die gesundheitliche Lage der Schüler wird also um nichts gebessert, eher verschlimmert; denn alle diese Arbeiten werden nur Schmutz und Staub in den Schulzimmern vermehren. Dazu werden die unangenehmen Gerüche des Kleisters und Leimes auch nicht ganz zu vermeiden sein. In dieser Beziehung würde die Arbeit im Schulgarten während der wärmeren Jahreszeit allen andern Arbeiten vorzuziehen sein, wenn in einem solchen Garten nur auch für Hunderte von Kindern Arbeit wäre!

Man verlangt außerdem, um bessere Durchblutung und Ernährung der Muskeln zu bewirken und das Gehirn von Blut zu entlasten, kräftige, ausgiebige Muskelbewegungen; und dann läßt man Papier falten, Stäbchen legen, flechten und modellieren. Wo bleibt dabei die Muskelanstrengung? Beim Pappen wird solche höchstens beim Schneiden erfordert. Erst die zwölfjährigen Knaben sollen hobeln und feilen und dadurch ihre Muskeln bethätigen. Wir fürchten, daß dann der Sprung zu groß ist, und daß diese Thätigkeiten für viele schlechternährte Stadtkinder dieses Alters zu schwer sind. Erst vierzehn- bis achtzehnjährige Schüler möchten von diesen Fertigkeiten den rechten Nutzen haben, vorausgesetzt, daß sie ausgiebig geübt werden, wovon

noch zu reden sein wird. Mit dem Mangel an Muskelanstrengung fehlt natürlich dem Handfertigkeitsunterrichte der unteren und mittleren Stufe auch das Moment, wodurch Herz- und Atemthätigkeit angeregt und der Stoffwechsel beschleunigt werden könnte. Wie sollten diese Thätigkeiten kräftigere Blutbewegung und tieferes Atmen bewirken? Wenn der Lehrer mitten in jeder Unterrichtsstunde die Fenster öffnen und etwa zwanzigmal Armstoßen nach oben und vorn kräftig ausführen läßt, dann hat er für die Anregung des Herzens und der Atmung mehr gethan, als durch eine ganze Stunde Falten und Pappen bewirkt wird.

In einem Atem betonen die Befürworter des Handfertigkeitsunterrichtes, das Gehirn solle entlastet werden und verlangen bei ihren Arbeiten ungeteilte Aufmerksamkeit und ernste Willensanstrengung. Glaubt man allen Ernstes, weil eine Willensregung sich statt im Denken oder Sprechen in Armbewegungen entlädt, so sei sie leichter? Jeder Lehrer weiß, daß das Sprechen über eine Sache die Kinder mehr Anstrengung kostet, als das bloße Denken darüber. Bei der Handarbeit handelt es sich aber um die Ingangsetzung eines weit ausgedehnteren und komplizierteren Muskelapparates als beim Sprechen. Sollte dazu nicht noch mehr Nervenkraft erforderlich sein? Die Physiologie hat diese Frage bejaht. Und unsere Gegner wissen selbst sehr wohl die Schwierigkeiten zu würdigen, welche die Materie — und dazu gehört doch wohl auch die Armmuskulatur — dem Wollen entgegengesetzt, wenn es ihnen darauf ankommt, gerade mit dem Hinweis auf diesen eigenartigen Widerstand ihre Handfertigkeiten als Erziehungsmittel zu empfehlen. Dann sollen sie aber auch nicht vorgeben, mit diesen Thätigkeiten das Gehirn erleichtern zu wollen; denn das Wollen und die Bemessung der Innervation, welche zur Spannung der Muskeln behufs Überwindung eines Widerstandes notwendig sind, vollziehen sich im Gehirn. Schon das Gefühl der Müdigkeit, welches sich beim gesunden Menschen nach jeder Anstrengung unweigerlich einstellt, ist ein Beleg für die Richtigkeit unserer Anschauung. Freilich vermag der Erzieher, indem er Abwechselung bietet und Anregung und Antrieb, also eine Art Hypnose, benutzt, seine Zöglinge und sich selbst über das Gefühl der Müdigkeit hinwegzutäuschen. Aber auch dann vermag die Physiologie das Vorhandensein einer entsprechend tiefgreifenden Ermüdung nachzuweisen, die sich eben nicht auch hinwegkünsteln und hinwegdemonstrieren läßt. Gegen Ermüdung hilft eben nicht Arbeitswechsel, sondern nur Nahrungsaufnahme und Ruhe.

So können unseres Erachtens die vorgeschlagenen Handfertigkeiten das gar nicht erfüllen, was man sich in gesundheitlicher Hinsicht von ihnen verspricht. Und selbst wenn diese Thätigkeiten an und für sich von größerem Einfluß auf Muskelthätigkeit und Blutkreislauf wären, müßte ihre Wirkung eine minimale sein, wenn sie wöchentlich nur in zwei Stunden getrieben werden. Mehr verlangen unsere Gegner aber nicht. Sie sollten denn doch wenigstens konsequent sein und täglich mindestens ein Stunde dafür verlangen. Was sollen 28—30 Schulstunden gegenüber schließlich zwei Stunden Handfertigkeit gutmachen?

Daß die Handfertigkeiten auch ihre eigenartigen Nachteile ausüben, ist schon wiederholt angedeutet worden. Wir brauchen nur an die Gewöhnung an schlechtes Sitzen und gekrümmtes Stehen hinzuweisen, die eintreten müssen, wenn der Lehrer nicht konsequent und streng auf gute Haltung hält. O. Janke, gewiß ein eifriger Verfechter der Handarbeit, ist gegen ihre gesundheitlichen Nachteile durchaus nicht blind; er verweiset u. a. auch auf den schädlichen Staub, welcher beim Brechen der Pappe und beim Laubsägen entsteht und ist für den Kerbschnitt wegen der Gefahr, die Augen zu schädigen, durchaus nicht eingenommen. O. W. Beyer will aus diesem Grunde von dem Kerbschnitt überhaupt nichts wissen. Aber auch Hobeln und Sägen haben Nachteile. Wenigstens gehen alle Schreiner — „nach der Hobelbank“. Wollte man uns aber hier entgegnen, daß zwei wöchentliche Stunden solche Nachteile nicht haben könnten, so geben wir das gerne zu, müssen dann aber natürlich bitten, uns eben so bereitwillig einzuräumen, daß zwei solcher Stunden auch keinen nennenswerten Nutzen bewirken können.

Von Interesse ist die Stellung, welche Herr Dr. Götze zu dem Schriftchen einnimmt: R. Freiherr v. Bibra „Anleitung zu Hand- und Finger-Gelenk-Übungen als Vorbereitung für die Handhabung der Waffen“. Der genannte Verfasser ist Offizier und will die Verkrümmung und Steifheit der Finger, welche den Rekruten die Handhabung des Gewehrmechanismus erschweren, durch methodische Übungen beseitigen. Er findet die Ursache solcher Verbildung der Hand in der schweren Handarbeit; Pflugsterz, Schaufel, Axt, Säge u. s. w. würden alle mit gekrümmter Hand geführt. Jahrelange Ausführung derselben Griffe bewirke eine ganz einseitige Entwickelung. Daß die Handfertigkeitsbefürworter sofort einen solchen Fachmann für sich mit Beschlag belegen würden, erscheint selbstverständlich. Eine Reklame für die Handfertigkeiten bei der Militärverwaltung müßte von weitgehendem Einfluß werden. Zweifellos sind die Herren Militärs aber klarsehend genug, daß sie sich nicht vorreden lassen, um die nachteiligen Folgen des

Hobelns, Sägens, Schaufelns u. s. w., die natürlich erst nach der Schulzeit eintreten, zu beseitigen, müsse man schon früher, während der Schulzeit nämlich, fleißig sägen und hobeln. Denn Herr Dr. Götze wenigstens ist sofort bei der Arbeit; er meint, auch das von Herrn v. Bibra festgestellte Bedürfnis nach Ausbildung der Hand beweise nur auf das klarste das gute Recht des Vereins für Knabenhandfertigkeit. Diese Art, für die Handfertigkeiten zu plädieren, ist ein Beispiel für die Betriebsamkeit unseres geehrten Gegners, an dessen Festnagelung wir uns genügen lassen.

Unsere Darstellungen genügen hoffentlich, unbefangene Leser zu überzeugen, daß der Handfertigkeitsunterricht auch in gesundheitlicher Hinsicht das nicht leisten kann, was seine Befürworter sich von ihm versprechen. Dagegen könnte allerdings der übliche Unterricht für die Geschicklichkeit der Hand noch etwas mehr thun, als jetzt besonders in den Volksschulen üblich ist. Neben größerer Berücksichtigung des Freihandzeichnens führe man auch das Zeichnen mit Lineal und Zirkel überall ein; im Schreibunterricht halte man konsequent auf gute Federhaltung und lasse auf der Oberstufe mit der Rundschrift die Hand sich in einer neuen Weise üben. Der elementare Rechenunterricht pflege mehr als bisher das Legen und Gruppieren von Stäbchen und Steinchen. Im naturkundlichen Unterricht übe man die Kinder im Zerpflücken, Zerlegen, Zerkleinern, Auflösen und lasse sie ihre Hände brauchen und mit den Gegenständen manipulieren, wo es irgend angängig ist. Es ist ja im geometrischen Unterricht schon üblich, Körper und Figuren aus Papier und Pappe herzustellen, ebenso zeigt man im physikalischen Unterricht, wie sich die Knaben einfache Apparate zu Hause — wohlgemerkt! — selbst anfertigen können. Zeigt die Schule so bei jeder Gelegenheit, daß sie der Handbildung ihr Interesse zuwendet, so kann sie das übrige dem kindlichen Beschäftigungseifer und der häuslichen Erziehung getrost überlassen.

Schluß.

Somit hat der Handfertigkeitsunterricht weder bezüglich der Art und Weise, wie er von seinen Befürwortern empfohlen wird, noch hinsichtlich der Begründung, die er bisher in pädagogischer, psychologischer und hygienischer Beziehung erfahren hat, die Probe bestanden. Statt zu belehren und zu überzeugen, verlegen sich seine Apostel auf das „Bearbeiten" der Behörden und der öffentlichen Meinung. Das „Bearbeiten der Massen" ist ein Requisit aus den Kämpfen der politischen Parteien und uns von jeher widerwärtig gewesen, obgleich wir zugestehen, daß es sich in der Politik sehr häufig um Dinge und Ziele handelt,

die dem Verständnis der breiten Volksschichten zu fern und zu hoch liegen, sodaß lediglich ein Operieren mit Schlagwörtern Erfolg verspricht. In wissenschaftlichen Fragen ist solches „Bearbeiten" unseres Erachtens durchaus verwerflich. Dazu rechnen wir aber auch alle pädagogischen Fragen, mögen sie sich noch so praktisch ansehen. Die „Methode" der Handfertigkeitsbefürworter war uns also immer unsympathisch, und es beweist unseres Erachtens gar nichts gegen uns, daß diese Ideen selbst in engeren Lehrerkreisen Anklang gefunden haben.

Wir glauben auch verlangen zu können, daß man einem pädagogischen und psychologisch geschulten Stande, wie es die Schulmänner doch sind, mit gewichtigeren und besser durchdachten Gründen komme, wie unsere Gegner solche bisher vorgebracht haben. „Wer recht zu wirken denkt, muß auf gutes Werkzeug halten!" ist in dieser Beziehung unser Wahlspruch. Das gilt natürlich auch von denjenigen Seiten der Knabenhandarbeit, besonders von den praktischen Fragen, denen wir in dieser Abhandlung absichtlich nicht näher getreten sind, obgleich Material genug zur Verfügung ist. Der Handfertigkeitsunterricht ist noch nichts Fertiges, ganz besonders auch in Rücksicht auf die Verknüpfung der methodischen Ausbildung der einzelnen Fertigkeiten mit dem Lehrstoff der Schule. Wir erwähnen beiläufig nur des Vorschlags von O. W. Beyer, den Stoff zum Handfertigkeitsunterricht im Anschluß an die Zillerschen Kulturstufen auszuwählen. Auch über die Abteilungsbildung wäre recht viel zu sagen. Vorerst verzichten wir darauf, um nicht Unfertiges, das zweifellos großer Verbesserung fähig ist, unnötigerweise herabzusetzen. Denn dabei bleiben wir: So unwert dieser Unterricht für die Schule ist, so nützlich kann er in Anstalten sein, welche sich die geeignete Beschäftigung größerer Kindermassen zur Aufgabe machen müssen. Die Befürworter des Handfertigkeitsunterrichtes haben in den Kinderhorten der größeren Städte ganz vorzügliche Anstalten, wo sie schon wegen des Bedürfnisses ausreichender und angemessener Beschäftigung der Knaben bei schlechtem Wetter, besonders also im Winter, reiche Erfahrung bezüglich der Ausbildung ihres Faches sammeln können. Kommt dann früher oder später in den Großstädten die Scheidung von Lernschule und Beschäftigungsanstalten, dann wird sich den letzteren auch der Handfertigkeitsunterricht als ausgebildetes Fach anbieten und sicher gebührende Beachtung finden. Dahin also möge der Verein für Knabenhandfertigkeit sein Augenmerk richten, meinen wir, und die Schule in Ruhe lassen.

Verläuft die Entwickelung in dieser Weise, dann werden den Anhängern des Handfertigkeitsunterrichtes wohl auch die trüben Erfah-

rungen erspart bleiben, welche man in Frankreich jetzt mit dem frühgeborenen Kinde macht. Thatsächlich bestehen dort, wenn man von den größeren Städten absieht, der Handfertigkeitsunterricht und sein schöner Lehrplan nur auf dem Papier. Man hat von Frankfurt aus mehr Verbindungen nach unserem westlichen Nachbarlande als von andern deutschen Großstädten. Von hier kommt man während der Sommerferien auf Fußtouren beispielsweise sehr leicht in Frankreich aufs Land; auch haben wir nicht selten französische Kollegen zu Gast, die dem deutschen Unterrichte hospitieren. So ist hier manches zu erfahren, was in Frankreich selbst in amtlichen Berichten nur schwer nach Paris gelangen dürfte. Doch ist das unseres Erachtens eine ganz nebensächliche Frage. Wir stimmen ganz den Worten zu, welche Herr Dr. Rohmeder auf dem Frankfurter Handfertigkeitstag gesprochen hat: „Gründe, welche aus den Verhältnissen anderer Länder gegen unsere Bestrebungen abgeleitet werden, können deshalb keine Beweiskraft beanspruchen, weil wir unsern Gegenstand nach den Bedürfnissen unseres Landes und unseres Volkes ausgestalten wollen“. Nur hätte, um unserer Meinung gerecht zu werden, der Herr Referent statt des Wörtchens „gegen“ das Wörtchen „für“ setzen sollen. Darum bitten wir unsere Gegner, sich künftig auch uns gegenüber nicht mehr auf andere Länder berufen zu wollen. Denn sie haben bekanntlich damit den Anfang gemacht und thun es noch immer, indem sie die „Überflügelung“ durch die Nachbarländer uns als Schreckgespenst vormalen. Das sieht obendrein noch so aus, als wollten sie für ihre Bestrebungen das „gekränkte“ Nationalgefühl aufstacheln, und erweist sich somit als eine unangebrachte politische „Mache“. Und damit vorerst Gott befohlen!

Kesselringsche Hofbuchhandlung — Verlag — (E. v. Mayer.)
Frankfurt a. M. — Leipzig.

Adam Riese,

sein Leben, seine Rechenbücher und seine Art zu rechnen.

Die Coß von Adam Riese

von

Professor Bruno Berlet.

—— Mit dem Brustbild und der Handschrift von Adam Riese. ——

Gr. 8°, VIII und 62 Seiten. **Preis Mk. 1.20.**

Der Titel kennzeichnet den Inhalt des Büchleins vollständig. Wer über den berühmten Annaberger Rechenmeister zuverlässige Auskunft haben will, wer sich Einblick in seine Art zu rechnen verschaffen will, wird nach diesem Büchlein greifen müssen.

Arbeitskraft und Schule.

Vier pädagogische Abhandlungen auf physiologischer Grundlage

von

Friedr. Schaefer,

Städt. Lehrer in Frankfurt am Main.

Gr. 8°, brochirt. **Preis 80 Pfg.**

Die Frage nach der zulässigen Belastung der Jugend mit Schularbeiten bewegt heute die weitesten Kreise. Vieles ist darüber gesagt und geschrieben worden, aber vielfach steht noch immer Behauptung gegen Behauptung. Da erscheint Schäfers Büchlein als Bedürfnis, das in seinen vier Abhandlungen — 1. Unsere Arbeitskraft, 2. Die Jugend und ihre Schularbeit, 3. Der Lehrer und seine Berufsarbeit, 4. Krankhaft veranlagte Kinder — auf die in Betracht kommenden Fragen tiefer eingeht, als üblich ist, und den Finger auf die dunkle Stelle legt, wo eine Frage noch nicht ganz aufgeklärt ist. Auch hat der Verfasser der Lehrer gedacht und der Kinder, denen nur eine geschwächte Arbeitskraft zur Verfügung steht. Dazu fallen auf das Verhältnis von Elternhaus, Arzt und Lehrer bedeutsame Lichter.

Die Schule Frankreichs

in ihrer

historischen Entwickelung

besonders seit dem

deutsch-französischen Kriege von 1870/71,

nebst einer Uebersetzung des neuesten französischen Primärschulgesetzes

von

Dr. phil. Bernhard Heinzig.

Gr. 8°, VI und 90 Seiten. **Preis Mk. 1.50.**

In übersichtlicher, klarer Darstellung giebt der Verfasser in kurzen Zügen ein Bild von dem französischen Volksschulunterrichte in seiner Entwickelung und voll Interesse liest man die geschichtlichen Momente und die Schilderung des jetzigen auf hoher Stufe stehenden Volksschulunterrichtes. Allen Lehrern kann dieses Buch wärmstens empfohlen werden.

Das höhere Schulwesen in Frankreich.

Eine pädagogische Skizze

von

Dr. Richard Schwemer.

Preis 60 Pfg.

Von Besprechungen geben wir folgende wieder:

Wer sich einen rechten Begriff von dem jetzigen Zustande des höheren Schulwesens in Frankreich machen will, kann nichts Besseres finden, als das vorliegende Werklein des Herrn Dr. Richard Schwemer. Dieser interessanten, bei lobenswerter Kürze doch erschöpfenden Darstellung dürfte es wohl als keine geringe Anerkennung gelten, wenn behauptet wird, daß jeder sachkundige vorurteilsfreie Franzose im Ganzen mit dem Verfasser völlig übereinstimmen müsse. — — — — — — Und doch genügt die direkte Beobachtung selbst nicht immer, denn wie viele giebt es, die Augen haben und doch nicht sehen, oder was schlimmer ist, falsch sehen und falsch berichten! Dies ist aber nicht der Fall bei Herrn Schwemer, und wir erfüllen bloß die erste Pflicht eines Rezensenten, wenn wir vor allem die Wahrheit und Treue der Schilderung sowohl als die strenge Objektivität der Auffassung und der Ansichten als den Hauptvorzug dieser Broschüre hervorheben.

Die Vorzüge und Mängel des französischen höheren Schulwesens hat der Verfasser treffend charakterisiert, indem er einerseits die — — — — — — — — — — —

Soviel über diese vortreffliche Skizze, die wegen ihres Inhalts umfangreicheren pädagogischen Studien an die Seite gesetzt zu werden verdient, und wenigstens den Lehrer durch langweilende Weitschweifigkeit nicht erdrücken wird.

Druck der Kgl. Universitätsdruckerei von H. Stürtz in Würzburg.